



**Universidade de Brasília**

Ministério da Educação  
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares  
Centro de Formação Continuada de Professores  
Secretaria de Educação do Distrito Federal  
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação  
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO DISTRITO FEDERAL E O  
COTIDIANO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:  
A atuação do coordenador pedagógico em tempos de gestão democrática**

**Wandilson José de Oliveira Moraes**

Professora-orientadora Dra Shirleide Pereira da Silva Cruz  
Professora monitora-orientadora MSc. Simone Braz Ferreira Gontijo

Brasília (DF), Maio de 2013

**Wandilson José de Oliveira Moraes**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO DISTRITO FEDERAL E O  
COTIDIANO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:  
A atuação do coordenador pedagógico em tempos de gestão democrática**

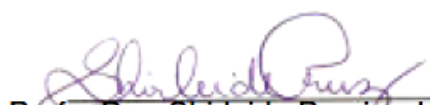
Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Professora-orientadora Dra Shirleide Pereira da Silva Cruz e da Professora monitora-orientadora MSc. Simone Braz Ferreira Gontijo.

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

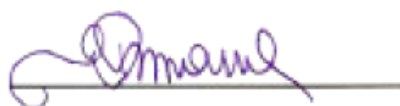
**Wandilson José de Oliveira Moraes**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO DISTRITO FEDERAL E O  
COTIDIANO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:  
A atuação do coordenador pedagógico em tempos de gestão democrática**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:



Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz  
UnB (Professora-orientadora)



Prof. MSc. Eliane Melo de Moura Correia  
IESB/UniCeUB (Examinadora externa)

Brasília, 18 de maio de 2013

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais, a minha esposa e aos meus filhos.

## **AGRADECIMENTOS**

Meus agradecimentos sinceros a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que a conclusão deste trabalho se tornasse possível:

A professora tutora das disciplinas do curso Jeanette Pereira Amorim Martins Ribeiro.

A minha monitora-orientadora Simone Braz Ferreira Gontijo.

A minha família que sempre demonstrou compreensão nos momentos de ausência: Cláudia Patrícia, Rafael e Gabriela.

Aos amigos que torcem por mim.

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

Paulo Freire

## RESUMO

O presente estudo objetivou analisar como os princípios da gestão democrática se articulam ao trabalho do coordenador pedagógico visando à promoção de uma educação de qualidade. A revisão de literatura aborda os princípios da gestão escolar na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tem foco especial na realidade do Distrito Federal, na atual Lei da Gestão Democrática: Lei nº 4.751/2012, analisa a legislação relativa à gestão democrática buscando caracterizar o trabalho do coordenador pedagógico que visa à promoção de uma educação de qualidade. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma visão qualitativa por meio de estudo de caso, sendo aplicado um questionário com perguntas fechadas aos professores, gestores e servidores de uma escola pública localizada na cidade do Guará, subordinada à Secretaria de Educação do Distrito Federal. A pesquisa revelou que os princípios democráticos trouxeram como benefícios um maior envolvimento dos profissionais de educação e da comunidade na gestão da escola. Tais benefícios auxiliam o processo da gestão pedagógica da escola. A atuação do coordenador na escola configura-se como parcialmente pedagógica, parcialmente disciplinar, apesar das ações de acompanhamento do planejamento e estímulo aos professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades serem descritas como mais relevantes para o desempenho deste profissional na escola. O fator considerado preponderante para a qualidade na educação, conforme a pesquisa, foi o planejamento realizado de forma participativa e o acompanhamento efetivo da família na vida escolar.

Palavras-chave: gestão democrática, coordenador pedagógico, projeto político pedagógico.

## LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 – Envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola
- GRÁFICO 2 – Envolvimento dos profissionais de educação na gestão da sua escola
- GRÁFICO 3 – Projeto Político Pedagógico da escola como instrumento positivo para a prática da gestão democrática
- GRÁFICO 4 – Conhecimento da Lei nº 4.751/2012
- GRÁFICO 5 – O planejamento na perspectiva da gestão democrática
- GRÁFICO 6 – Atuação do coordenador pedagógico na escola
- GRÁFICO 7 – A gestão democrática na escola
- GRÁFICO 8 – Ações mais relevantes para o coordenador pedagógico desempenhar na escola
- GRÁFICO 9 – Ações menos relevantes para o coordenador pedagógico desempenhar na escola
- GRÁFICO 10 – Fatores facilitadores da gestão democrática na escola
- GRÁFICO 11 – Fator preponderante para a qualidade na educação
- GRÁFICO 12 – Educação de qualidade



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 – PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO RELATIVA À GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL ...</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....</b>	<b>18</b>
<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>22</b>
<b>ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>26</b>
<b>RESULTADOS E CONCLUSÕES .....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>50</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>53</b>

## INTRODUÇÃO

No ano de 2012 o Distrito Federal conheceu um novo modelo de gestão democrática, grande expectativa se formou em torno desta ideia, sentimentos de esperança e de desconfiança. As eleições ocorreram e os novos gestores assumiram, agora é tempo de construção. Sabe-se que há muito o que mudar e entender, no entanto, nossos olhares estão voltados para a atuação do coordenador pedagógico em tempos de gestão democrática na educação.

A coordenação pedagógica é um dos principais instrumentos na busca da aprendizagem e é preciso estimular os colegas professores a repensarem suas práticas diárias para que conduza o aluno de encontro à experiência de aprendizagem diminuindo a distância do aluno da vida real e, mais ainda, é preciso reivindicar junto aos gestores que o desempenho das funções de coordenador é de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem dentro da escola.

A realidade da coordenação pedagógica nas escolas públicas do Distrito Federal reflete um imenso desgaste da função. Em geral, os professores resistem a assumir a coordenação por não saber o que se pode esperar, pois em sala de aula, por mais que situações desagradáveis surjam, o docente encontra suas turmas, estabelece objetivos, procedimentos e todo aparato pedagógico existente. Lá ele “manda” e sente-se acomodado.

No DF, em muitas escolas, o coordenador é o profissional que não tem pontuação<sup>1</sup> para pegar as turmas ou turno que desejava, desta forma aceita a função, mas não sabe realmente o que deve ser realizado, situação que se agrava devido a formação de professores em nível de graduação, a qual falha ao não inserir em seus programas a atuação do coordenador, revelando, portanto, que não se pensa no preparo do profissional para este fim.

O coordenador tem a obrigação de ser o articulador da proposta pedagógica da escola, um importante documento que subsidiará todos os caminhos que os demais educadores irão seguir.

---

<sup>1</sup> Conforme a Portaria nº 29 de 29 de janeiro de 2013 dispõe sobre os critérios para Distribuição de Carga Horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e, ainda, os quantitativos de Coordenadores Pedagógicos Locais.

Diante de tudo que já foi dito e pensando em tantos conhecimentos que devem ser levados as direções de escolas e seus professores, este estudo se propõe a investigar como os princípios da gestão democrática se articulam ao trabalho do coordenador pedagógico visando à promoção de uma educação de qualidade?

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi o de analisar como os princípios da gestão democrática se articulam ao trabalho do coordenador pedagógico visando à promoção de uma educação de qualidade. Procurou-se ainda identificar os princípios da gestão democrática, analisar a legislação relativa à gestão democrática nas escolas do Distrito Federal e caracterizar o trabalho do coordenador pedagógico que visa à promoção de uma educação de qualidade.

A pesquisa foi dividida em três capítulos, o primeiro: Princípios da gestão democrática, o segundo: Análise da legislação relativa à gestão democrática nas escolas do Distrito Federal e o terceiro e último capítulo: Considerações sobre o trabalho do coordenador pedagógico.

## CAPÍTULO 1 - PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para Ferreira (2001) a gestão democrática tornou-se fundamental para o alcance dos objetivos pedagógicos atuais, tendo surgido como princípio do ensino na Constituição Brasileira de 1988, oriundo da pressão dos profissionais da educação dos anos 80 e se caracteriza como um:

[...] processo de coordenação de estratégias de ação para alcançar os objetivos definidos e requer liderança centrada na competência, legitimidade e credibilidade. A gestão da escola e do município, por sua natureza, é um processo de gestão de iguais, não de subordinação. Em boa medida, portanto, escolher um bom diretor é escolher os rumos e a qualidade do processo da gestão da escola (FERREIRA, 2001, p. 165).

Os princípios desse modelo de gestão democrática podem ser encontrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (LDB) que nos diz que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 17).

Dourado (2007) lembra que o movimento de democratização do nosso país trouxe mudanças na educação brasileira, principalmente com a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu uma concepção ampla de educação e sua afirmação como direito social inalienável, bem como a divisão de responsabilidade entre os estados e o vínculo constitucional de recursos para a educação.

Neste contexto, a gestão educacional e a gestão escolar alicerçam sua base legal na Constituição de 1988 que define no seu Art. 206, inciso VI “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, como um de seus princípios. No mesmo sentido, a LDB expressa ao detalhar no caput do artigo da Constituição, que utiliza a expressão “na forma desta lei”, acrescentando as palavras “e da legislação dos sistemas de ensino” (Art.3º, inciso VIII).

Pode-se afirmar que a atuação do gestor não se dá de forma individual, pois a LDB exige a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar

nas decisões escolares, ao contrário do que Lück (2000) pondera a respeito da antiga atuação do diretor: “guardião ou gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais” (p.12), ou seja, só ao diretor cabia a execução das ações.

Silva (2007) afirma em relação ao papel desempenhado pelo diretor escolar na construção da gestão democrática que, na realidade do nosso Sistema Educacional, é de grande importância a ação democrática do diretor nas redes públicas de ensino.

Para Vieira (2008) a “gestão se faz em interação com o outro” (p.25). Desta forma, para que as ideias não se percam, o diálogo deve ser constante, deve permear toda sua ação.

A negociação é outro componente importante desse processo, porque gestão é arena de interesses contraditórios e conflituosos. Nesse sentido, o gestor que não é um líder em sua área de atuação, por certo, enfrenta dificuldades adicionais no desenvolvimento de seu trabalho (VIEIRA, 2008, p. 25).

Cury (2002) acredita que a gestão democrática está fundamentada em um processo de decisão participativa e na determinação pública e que expressando desejo de transformação dos indivíduos em cidadãos e da sociedade como sociedade democrática.

No caso do Distrito Federal este modelo de gestão pode ser percebido nos elementos teóricos da Lei da Gestão Democrática no Distrito Federal (Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012) quando a mesma visa uma ampla participação dos diversos segmentos educacionais com o propósito de elevar o nível de qualidade de gestão das unidades de ensino, e, por consequência, efetivar a excelência da educação nesta unidade da federação, reconhecendo na gestão democrática uma forma de fortalecimento institucional e de melhoria nos resultados de aprendizagens dos alunos.

Cury (2002) apresenta o conceito de “escola como espaço de construção democrática, respeitando o caráter específico da instituição escolar como lugar de ensino/aprendizagem” (p.495). Buscar a aprendizagem com qualidade do ensino deve ser uma das missões de cada gestor diante da instituição escolar, além de atender aos dispositivos legais.

Segundo Lück (2000) essa mudança de paradigma do conceito de escola e gestão marca uma tendência forte ao uso de ações e concepções notadamente

democráticas, participativas e interativas promovendo interação entre gestores, corpo docente e discente, assim como com funcionários.

Assim, o gestor escolar passa a ser um agente de transformação, assumindo a função de motivador, incentivador e articulador da participação dos envolvidos e de ações que liguem a sua escola a outras e à comunidade.

Paro (2000) acredita na gestão como processo interventivo da coordenação de ações pedagógicas e administrativas, sendo que a ação pedagógica de qualidade é o objetivo da escola.

Ao implantar uma prática mais participativa e autônoma, fator primordial na gestão democrática, segundo Gomes (2009) as escolas enfrentam problemas e dificuldades:

No entanto, se por um lado as escolas enfrentam problemas e dificuldades para implantar uma prática mais participativa e autônoma, por outro, é notável o esforço crescente em deslocar o eixo do enfoque burocrático-piramidal para uma gestão educacional democrática e inovadora, não apenas no plano do discurso, mas também da prática (GOMES, 2009, p.42).

Torna-se fundamental, assim como nos coloca Dourado (2007), ter o processo educativo como foco, sofrendo a intervenção das condições em que se dá o ensino-aprendizagem, pelo contexto sociocultural, pelos aspectos organizacionais e pela dinâmica da construção do Projeto Político Pedagógico. Assim, são articuladas pelo Governo Federal muitas ações, programas e estratégias relacionadas à gestão das políticas públicas e sua concretização no âmbito dos sistemas de ensino e principalmente dentro das escolas.

Nessa perspectiva, ainda segundo Dourado (2007), deve haver uma sintonia entre autonomia e articulação do projeto pedagógico da escola com os projetos da área de gestão do Ministério da Educação (MEC), das secretarias estaduais e municipais e um amplo envolvimento da sociedade civil organizada.

Vieira (2009) destaca a LDB como a primeira das leis de educação a dar atenção particular à gestão escolar, conferindo um significativo número de incumbências às unidades de ensino. Em seu artigo 12, incisos I a VII, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a primeira e principal atribuição, devendo definir os objetivos para a escola e sua comunidade.

A discussão sobre autonomia no setor educacional surgiu nos últimos anos em decorrência do debate político e pedagógico sobre a própria natureza da

educação e da função social da escola. A autonomia também está associada ao processo legal, uma vez que a própria LDB estabelece que seja garantida às unidades escolares autonomia no campo pedagógico, administrativo e na gestão financeira.

O conceito de autonomia, segundo Barroso (2001, p. 16), está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a 'independência'. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa), pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras (BRASIL, 2004, p. 48).

Assim sendo, o projeto pedagógico torna-se a primeira ação de autonomia na escola permitindo que a mesma atue de acordo com suas próprias necessidades e características expondo seus problemas e formas de solucioná-los. Esta autonomia representa os anseios coletivos e individuais, neste sentido, tem-se proporcional aumento das responsabilidades de todos os envolvidos.

## **CAPÍTULO 2 - LEGISLAÇÃO RELATIVA À GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL**

De acordo com Paro (1996), no Brasil, na década de 60, existiram momentos isolados em que houve reivindicação de escolha de diretores escolares por meio de eleições, porém, em âmbito nacional, esta situação ocorreu no começo da década de 80, com a redemocratização política do país.

Em vários estados, iniciam-se processos de eleição de diretores escolares na primeira metade dessa década, com a ascensão dos primeiros governadores estaduais eleitos após a ditadura iniciada em 1964. Em 1989, vários estados inscrevem em suas constituições a obrigatoriedade da eleição como critério de escolha dos diretores nas escolas públicas. Entretanto, já ao final da década de 80 e início da de 90, verifica-se certo refluxo das eleições em alguns estados, produto da ação de governos pouco comprometidos com a democracia, que entram com Ações Diretas de Inconstitucionalidade contra as eleições, com a clara intenção de proteger seus interesses político-partidários identificados com práticas clientelistas (PARO, 1996, p. 377).

No Distrito Federal houve, segundo Mendonça (2001), luta por eleição de diretores no início dos anos 80 e sua primeira implantação deu-se no ano de 1985 após acordo coletivo de trabalho entre o Sindicato de Professores e a Secretaria de Educação. Seguido pela pressão dos professores, a Câmara Legislativa do Distrito Federal aprovou, com maioria, em 1995, lei do poder executivo sobre a escolha de diretores por meio de eleição direta.

Em 1985, ocorreu a primeira eleição para diretores, na época do governo de José Aparecido, tendo ocorrido em duas edições. No governo Cristovam Buarque, de 1995 a 1998, as eleições voltam a acontecer em dois momentos. No entanto, os governos posteriores cancelaram a escolha dos gestores pelo voto e voltou à definição dos dirigentes pela indicação do governador.

Historicamente, a escolha de diretores no DF se dava por indicação do governador, caracterizando o cargo como político. Em 1997 houve eleições para diretores organizada da seguinte forma: diretor e vice apresentavam sua proposta pedagógica e cabia ao governo aprovar a indicação dos eleitos.

O processo, no entanto, não durou mais que um período de governo, uma vez que o novo governante, a partir da argumentação de que as eleições supostamente não permitem avaliar a competência dos candidatos, enviou ao parlamento local outra lei abolindo as eleições e adotando concurso interno para elaboração de lista tríplice para livre escolha do governador. A lei aprovada instalou um



procedimento denominado de gestão democrática sem precedentes no país, por meio do qual o governante pode usar de artifícios para nomear quem bem entender, apresentando como democrático um processo que exclui a participação da comunidade escolar (MENDONÇA, 2001, p. 99).

A Gestão Compartilhada era o modelo de escolha dos dirigentes das escolas do Distrito Federal, segundo a Lei 4.036/2007 que buscava construir e dar as escolas maior autonomia administrativa, pedagógica e financeira, fortalecendo as diferentes instâncias, como por exemplo: os Conselhos Escolares, ampliando formas de participação na gestão escolar.

Com as eleições em 2008, a visão de quem deve estar à frente da escola passou por mudanças de paradigmas: não se fala mais em diretor e sim em gestor, numa mostra de que não se trata de dirigir a escola e sim de gerir a educação.

Paro (2008 apud SILVA, 2012), formadora do Instituto Avisa Lá, de São Paulo, em entrevista a Revista Nova Escola afirma que quando o “diretor tem visão pedagógica” e acredita que a “finalidade de todo o trabalho é garantir que a relação entre ensino e aprendizagem se concretize”, este profissional se transforma, de forma concreta, em gestor. Pode-se inferir que o papel do gestor vai além do simples administrar, exige uma visão ampla e dinâmica das necessidades do processo de aprendizagem.

Na lei de 2007 o diretor e o vice-diretor, agora denominados como gestores, assumiam a gestão da escola após ter cumprido um processo seletivo composto de três etapas, a primeira consistia na avaliação do conhecimento em gestão por meio de prova e análise de títulos, a segunda era a elaboração e apresentação do plano de trabalho (plano de ação) e a terceira o referendo da comunidade – neste caso, na existência de apenas uma chapa, o referendo cabia ao Conselho Escolar.

A responsabilidade e atribuições que antes eram somente do diretor, passaram a ser compartilhadas com o vice-diretor, mediante assinatura do Termo de Compromisso da Gestão Compartilhada que entre si celebravam o Governo do Distrito Federal, por intermédio da Secretaria de Estado e Educação e a Instituição Educacional, representada por seu Diretor e Vice- Diretor.

Na ótica do governo da época, a gestão compartilhada seria o veículo pelo qual seriam implantadas suas políticas educacionais no âmbito pedagógico e de gestão. Assim sendo, associava-se ao novo sistema de seleção de dirigentes das instituições de ensino, o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira

(PDAF). Pretendia-se também incrementar a participação da comunidade escolar nos processos de decisão das instituições de ensino pelo fortalecimento do Conselho Escolar por meio de desempenho de um papel ativo na definição da aplicação dos recursos e no acompanhamento do projeto pedagógico da escola.

Este modelo foi extinto pelo governo em 2011 após a exoneração de todos os Diretores e Vice-diretores, logo após alguns foram mantidos e ocorreram novas nomeações daqueles que interessavam ao governador.

Atualmente, a Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal que tem por finalidade garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação.

Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios: I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar; II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira; IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho; VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento; VII – valorização do profissional da educação (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 2).

A lei da gestão democrática do DF está atenta aos princípios democráticos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 206 estabelece que o ensino seja ministrado com base na gestão democrática do ensino público e a LDB no Artigo 3, inciso VIII, o qual determina que o ensino seja ministrado, dentre outros, com base nos princípios de gestão democrática do ensino público.

A Lei nº 4.751/2012 ainda segue o estabelecido pela LDB, Art.14, ao definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, conforme os princípios de participação dos profissionais da educação na construção do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar em conselhos escolares.

A referida lei atende também ao disposto na Lei Orgânica do Distrito Federal, Artigo 222, que determina que o Poder Público garanta a gestão democrática do ensino público, assegurando a colaboração e participação de todos os envolvidos do processo educacional. A Lei Orgânica também prevê que a definição, implementação e avaliação de sua política sejam abertas a participação de todos os segmentos.

A lei de gestão democrática do DF apresenta algumas novidades em relação à lei anterior. Uma delas é o aval dado pelas categorias e sindicatos envolvidos, pois tiveram ciência dos estudos e puderam solicitar alterações antes de sua publicação. A questão da prova de conhecimentos em gestão foi extinta, pois se entende que todos são capazes de adquirir as informações necessárias ao ficar a frente da gestão escolar – professores ou auxiliares de educação. Em todos os casos, inclusive na existência de chapa única, a eleição é necessária.

Neste modelo todos os envolvidos no processo, professores, alunos, pais, auxiliares votam e votam em todos os segmentos, por exemplo, o professor vota no representante de alunos, auxiliares e pais para o Conselho Escolar. Outra importante alteração é que no caso de escolas que não tenham chapa concorrendo, não há mais a indicação do governo, outro período eleitoral é estabelecido e a escola entra em novo processo com abertura de novas inscrições e, claro, eleições, a não ser que mesmo assim não haja concorrentes após o segundo processo. Outra mudança: o Termo de compromisso deixa de ser exigência, no entanto, os eleitos são obrigados a participar de curso sobre gestão oferecido pela Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAPE) independente de seus conhecimentos e cursos realizados.

### **CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Atualmente não existe nenhum documento que estabeleça a função do coordenador pedagógico no âmbito da educação brasileira. No artigo 67 da LDB, em seu parágrafo 2º está estabelecido que:

[...] são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 1996, p. 19).

Pela LDB pode-se afirmar que podem atuar em coordenação pedagógica os professores e especialistas em educação. No entanto, a lei não estabelece as funções desse coordenador, pois tal normatização está a cargo dos Estados e do Distrito Federal (DF).

No caso do DF as funções deste profissional no sistema público de ensino estão normatizadas no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, onde está determinada a finalidade da coordenação pedagógica que, em síntese, é planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas dando suporte à Proposta Pedagógica – que são as ações do coordenador.

A LDB estabelece, também, a gestão democrática do ensino público, o que leva a uma escolha de coordenadores por seus pares, ou seja, aqueles que convivem diariamente com os problemas da escola pública.

São muitos os problemas e desafios para a construção de uma identidade do coordenador pedagógico, principalmente, pela existência na rede de ensino pública de enfrentamento a problemas crônicos que já não deveriam existir (estrutura física precária, professores mal remunerados e condições de trabalho indignas). Em se tratando do nosso país, onde ainda são encontrados professores leigos, definir a identidade do coordenador é uma tarefa quase impossível, seria possível deduzir que essa figura não existe neste contexto.

Ao coordenador pedagógico cabe acompanhar o professor no planejamento, mas nem sempre isso acontece devido à resistência em compartilhar esta tarefa e

pior ainda quando se fala em avaliação. O coordenador, por sua vez, tem dificuldade de aproximar-se para sugerir e dar apoio, permanecendo à distância.

Na escola a tarefa de coordenar é transformada em substituição de professores, separação de materiais, atendimento aos alunos indisciplinados e outras tarefas menos valorizadas no contexto escolar, tudo em prol de um apoio à direção, isto justifica a grande recusa dos educadores em assumir a função. Sabe-se claramente qual deve ser a ação do coordenador, mas as rotinas do dia a dia sufocam a verdadeira atuação do profissional da área.

Piletti (1998 apud LIMA e SANTOS, 2007), define as atribuições do coordenador pedagógico como a assessoria permanente e continuada à luz das quatro dimensões, o que vai ao encontro ao estabelecido no Regimento das Escolas Públicas do Distrito Federal, o que também não impede que ocorram distorções na prática.

As quatro dimensões seriam:

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem (PILETTI, 1998, p. 125).

Essas dimensões de Piletti (1998) representam as funções claramente pedagógicas do coordenador que perpassam pelo planejamento, atuação em sala de aula, avaliação dos alunos, formação continuada dos professores e pela motivação docente. Representam o enfoque da qualidade da atuação do coordenador pedagógico que tem compromisso com a aprendizagem discente.

Garrido (2008) aponta fatores que dificultam a construção de identidade do coordenador pedagógico afirmando que existem dois lados da atuação do coordenador: o que se empenha e o que se isola dos demais colegas que realizam o mesmo trabalho em outras unidades escolares. Quanto ao isolamento, pode haver outro tipo: o que se isola dentro da própria escola em relação ao grupo de professores. Seriam aqueles que exercem a função de chefe da disciplina (bedel), auxiliar de mecanografia e apoio de direção, entre outras (isolamento consciente) e aqueles que não possuem o compromisso verdadeiro com a educação.

A atuação do coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática promove novas expectativas para a organização dos trabalhos pedagógicos, uma vez que a relação entre iguais leva a existência de uma cumplicidade, uma busca de novas ações em conjunto, a coordenação assume a função de fórum de debate, busca por soluções e tomada de decisões. A responsabilidade com os rumos do ensino passa a existir como consciência coletiva.

Pesquisas tentam elucidar se há uma formação adequada para o coordenador pedagógico. Uma delas sugere que o pedagogo é o profissional tecnicamente formado para coordenação do trabalho escolar, conforme Pimenta (1993), que acredita ser imprescindível sua presença na escola para trazer os conhecimentos pedagógicos necessários, quer seja em tarefas administrativas ou em tarefas para colaborar com os professores para que os alunos aprendam.

Em muitas escolas fica visível a falta de preparo do coordenador ao conduzir as discussões pedagógicas, pela falta de propostas de estudo e, principalmente, pelo desconhecimento do projeto político pedagógico.

Independente da formação, a existência de cursos que visem à preparação de especialistas em coordenação pedagógica pode contribuir decisivamente para a qualidade do ensino brasileiro e definir a identidade do coordenador.

A escola, do ponto de vista de Foucault (1987 apud TRAGTENBERG, 2001), detém relações de poder entre todos os envolvidos. As diversas funções procuram, a seu modo, mostrar suas forças e, não pouco frequente, testá-las diante dos demais. Esse enfrentamento se dá da diretora com o professor, do professor com seu aluno, do aluno com o porteiro, enfim, mesmo sem querer as forças se testam.

Segundo Tragtenberg (2001):

Professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores. As relações com todos estes personagens no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade. [...] A possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas horizontais onde professores, alunos e funcionários formem uma comunidade real (TRAGTENBERG, 2001, p.41).

Tragtenberg (2001) deixa claro que “a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é a condição de democratização escolar” (p. 45), ou seja, profissionais da educação, pais e alunos devem, por força do coletivo, tomar o poder em suas mãos. Foucault acredita que apesar dos jogos

de poder, a equipe precisa trabalhar coletivamente, todos com o mesmo objetivo: o aluno e sua aprendizagem para “servir” a sociedade.

Lück (2006) relata que a “democratização da gestão na escola possibilita o crescimento e a melhoria de toda a escola e dos agentes nela inseridos” (p.15). Não há dúvida que o coordenador deve se apoderar deste conceito em sua prática diária por meio de um trabalho lado a lado com os professores.

Quanto à prática da democracia, para Gomes (2009) a democracia, numa visão ampla, baseada no conceito de comunidade significa: “o coletivo assumindo a responsabilidade numa perspectiva de unidade” (p. 37). A autora aponta o coletivo como uma das dificuldades do processo democrático:

[...] supõe a conjugação de responsabilidades coletivas e posições individuais, obtidas mediante a integração de três princípios: princípio da participação (cidadania ativa), princípio da implicação (responsabilidade compartilhada) e princípio da autonomia (vontade própria) (GOMES, 2009, p.37).

Desta forma, o coordenador pedagógico - elemento da comunidade escolar - está inserido neste contexto e busca no grupo construir e fortalecer a identidade da unidade escolar e imprimir características próprias que a distinguirá como única.

Numa sociedade democrática, o trabalho coletivo ainda é a melhor forma de fazer com que todos os partícipes da educação demonstrem comprometimento no ensino e aprendizagem. Portanto, a ação atenta e responsável do coordenador pedagógico neste processo pode contribuir muito para o sucesso da instituição.

Para que a escola tenha qualidade de ensino é necessária uma postura proativa e isso só se consegue através da participação responsável na gestão da escola, dentro de um clima democrático. Isso implica promover o compartilhamento de responsabilidades e a busca da participação de todos os envolvidos no processo educacional para as soluções das dificuldades.

De acordo com Paro (2006) “não pode haver democracia plena, sem pessoas democráticas para exercê-la” (p. 25). Assim, a escola e seus sujeitos devem conhecer seus papéis como também seus direitos e deveres para agir democraticamente, situação que facilita o processo de implantação e a própria gestão democrática.

## METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do presente estudo optou-se pelo uso de uma abordagem de pesquisa qualitativa por ser aquela que melhor atende a situação do fenômeno pesquisado no contexto em que a escola está inserida, pois para Triviños (2006) a abordagem qualitativa atende muito bem as pesquisas que vão lidar com as opiniões das pessoas e onde serão respeitadas as subjetividades.

Alguns autores entendem a pesquisa qualitativa como uma “expressão genérica”. Isto significa, por um lado que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo (TRIVIÑOS, 2006, p.120).

Triviños (2006) afirma que a investigação que se basear em dados estatísticos simplesmente, pretendendo obter resultados objetivos, obterá apenas dados estatísticos. Poucas vezes o pesquisador utiliza-se dos números para interpretar um fenômeno e muitas pesquisas qualitativas não precisam deles. O pesquisador necessita se aprofundar no fenômeno utilizando a estatística como elemento auxiliar inicial do estudo.

Esta pesquisa tem como objetivo realizar um estudo sobre como os princípios da gestão democrática se articulam ao trabalho do coordenador pedagógico. Será realizada, portanto, uma interpretação da realidade tendo uma visão qualitativa, ou seja, como Triviños (2006) destaca, será empregado um caráter de descrição da realidade com enfoque indutivo, o pesquisador, tendo todo o referencial teórico como parâmetro parte em busca de um significado.

O estudo de caso foi escolhido porque “também se aplica com pertinência nas situações em que o objeto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal” (GIL, 2002, p.140).

Os estudos de caso podem ser constituídos tanto de um único, quanto de múltiplos casos. Justifica-se a utilização de um único quando o caso estudado é único ou extremo, como, por exemplo, uma empresa que apresenta características peculiares referentes à solução de seus conflitos de trabalho ou tem problemas administrativos peculiares (GIL, 2002. p. 139).

Para Triviños (2006), é possível que o estudo de caso seja um dos mais relevantes dentre os tipos de pesquisa qualitativa. O autor define o estudo de caso



com “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (p.133).

A escola foco deste estudo localiza-se no Guará e foi inaugurada em 15 de março de 1973. A criação se deu através da Instrução nº 03 de 15/03/1973, publicada dia 22/03/1973.

A partir de 1993, a escola passou a receber alunos da Vila Estrutural, situada próximo ao Guará. A sua formação deveu-se a uma invasão de catadores de lixo próximo ao aterro sanitário do Distrito Federal. Hoje é conhecida como Cidade Estrutural, nome em função da rodovia, DF-095 (Estrada Parque Ceilândia), que interliga a cidade do Cruzeiro a Taguatinga e passa em frente à mesma.

Inicialmente, a escola começou a receber os alunos daquela comunidade atendendo-os de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental no diurno e noturno (EJA). Atualmente, o número de escolas da Estrutural ainda não atende sua necessidade educacional. Desta forma, faz-se necessário o atendimento em escolas do Guará I, II e Cruzeiro.

Em 2008 a escola recebeu alunos com altas habilidades/superdotação. Neste sentido, a escola reafirmou o compromisso com a ampliação do atendimento educacional especializado, assegurando, assim, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Também em 2008, houve uma experiência com a educação integral em formato diferente. Em parceria com a Associação da Legião da Boa Vontade, onde a escola oferecia almoço e a Associação oferecia todo o suporte pedagógico (reforço, aula de informática e esporte).

No ano de 2009, esta Instituição de Ensino foi inserida no PDE Escola (Plano de Desenvolvimento da Educação). O Programa visa o fornecimento de verbas para a melhoria do desempenho escolar dos alunos. Além disso, a escola firmou uma parceria com a RV Construtora que cobriu os 577,60 m² da quadra poliesportiva. No segundo semestre de 2009, a escola deixou de atender o turno noturno.

É uma escola inclusiva que atende apenas o Ensino Fundamental Séries Finais, adaptada às necessidades destes alunos.

Também em 2010, foi instituído nesta instituição o Programa Mais Educação do Governo Federal, este programa visa à ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Escola Integral.

Em 2011, foi realizada uma parceria com o SESC do Guará que passou a atender nossos alunos em turno contrário com assistência médica e odontológica e com programas voltados para a melhoria da qualidade de vida, por meio de ações educativas e preventivas. Também em 2011, foi feita uma parceria com o SESI – Amigos do Vôlei que promove a inclusão social de crianças e jovens por meio do esporte.

Em 2012, a escola perdeu a parceria com o SESI - Amigos do vôlei por causa da falta de transporte e alimentação para estes alunos. A escola também passou a ser polo no atendimento de alunos com deficiência auditiva.

O instrumento de coleta de dados será o questionário, apoiado na concepção de Gil (2006) que aponta o questionário como um instrumento que possibilita atingir um grande número de pessoas, exige gastos menores para sua aplicação, permite o anonimato dos respondentes, possibilita que o respondente responda no momento desejado e não expõe o respondente a influências externas onde serão elaboradas questões fechadas onde o respondente escolhe dentre alguns itens aquele que melhor representa sua opinião frente ao solicitado.

Além disso, o questionário, também se apoiando na concepção de Triviños (2006), deve ser utilizado para “caracterizar o grupo nos seus aspectos mais gerais” (p. 138).

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (GIL, 2006, p.128).

O questionário tem o objetivo de estabelecer o que os respondentes entendem como princípios da gestão democrática e o verdadeiro trabalho do coordenador pedagógico, ou seja, se há uma atuação coerente com a legislação vigente ou não.

[...] o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações (TRIVIÑOS, 2006 p.138).

O público alvo - os sujeitos do fazer científico, conforme Triviños (2006) estabelece - escolhido para participar da pesquisa como respondentes do questionário são os segmentos de professores e auxiliares, sendo vinte professores

e três auxiliares, além da equipe gestora (uma diretora, uma vice-diretora, uma supervisora pedagógica, três coordenadores pedagógicos e uma secretária) da escola pública vinculada a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portanto, totalizando trinta respondentes.

Esta escolha deve-se ao fato da facilidade no acesso aos envolvidos e assim poder responder aos objetivos propostos, pois a escola passou recentemente pelo processo de escolha dos gestores e conselho de classe.

Será atribuída como tratamento aos dados coletados, do presente estudo, a análise de conteúdo conforme Bardin (1977 apud TRIVIÑOS, 2006):

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (TRIVIÑOS, 2006 p. 42).

Bardin (1977 apud TRIVIÑOS, 2006) enumera três etapas da análise de conteúdo e que serão seguidas nesse trabalho:

1) Pré-análise: nesta fase se dá a organização de todo o material. No caso desta pesquisa, as respostas serão sempre confrontadas com o já descrito a respeito nos dispositivos legais que envolvem a função do coordenador pedagógico e a gestão democrática. Ainda nesta fase, conforme Triviños (2006) haverá a possibilidade de “determinar o *corpus* da investigação que não é outra coisa que a especificação do campo no qual os pesquisadores deviam fixar sua atenção” (p.161).

2) Descrição analítica: esta fase começa na anterior, o *corpus* (material constituído de documentos) será submetido a um estudo apropriado. Nesta análise, os pontos de vista do público alvo serão confrontados com os objetivos da pesquisa, apontando as divergências e coincidências entre as respostas e apontamentos.

3) Interpretação inferencial: esta fase também tem seu início na pré-análise, porém alcança seu ponto alto. Pretende-se obter respostas aos objetivos estabelecidos para, finalmente traçar a real atuação do coordenador pedagógico em uma escola da rede pública e, por que não, deduzir o que está ocorrendo nas demais escolas.

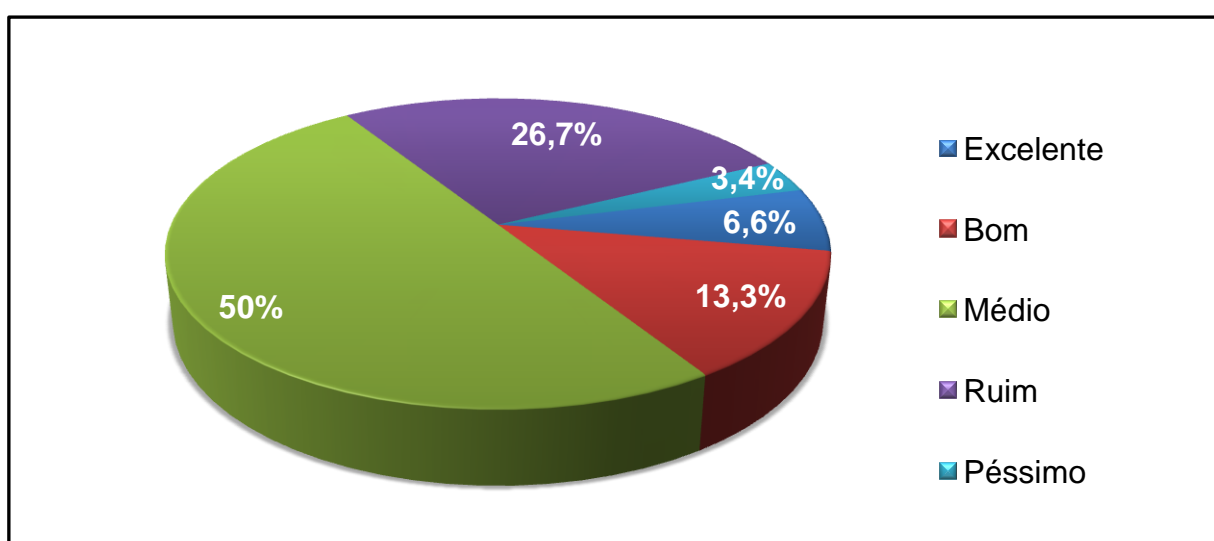
## ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa foi realizada no mês de fevereiro em uma escola pública localizada no Guará I, Brasília - DF, sendo que trinta pessoas responderam o questionário proposto, sendo vinte professores, três auxiliares, a diretora, a vice-diretora, a supervisora pedagógica, três coordenadores pedagógicos e a chefe de secretaria.

As questões estão ligadas ao objetivo da pesquisa que se traduz em analisar como os princípios da gestão democrática se articulam ao trabalho do coordenador pedagógico visando à promoção de uma educação de qualidade, além dos objetivos específicos que visam identificar os princípios da gestão democrática, analisar a legislação relativa à gestão democrática nas escolas do Distrito Federal e, ainda, caracterizar o trabalho do coordenador pedagógico que visa à promoção de uma educação de qualidade. Serão apresentadas as questões e seus respectivos gráficos seguidos da análise realizada tendo como base a teoria apresentada.

Na questão um foi perguntado aos participantes da pesquisa como é o envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola. O gráfico 1 representa as respostas encontradas.

**GRÁFICO 1 - Envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola**



Fonte: Pesquisa de Campo

Dos 30 respondentes, 6,6% consideram o envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola como excelente, 13,3% consideram um bom envolvimento, 50% avaliaram como médio envolvimento, 26,7% responderam que o envolvimento é ruim e 3,4%, acredita ser péssimo. As respostas indicam 21 respondentes do universo de 30, enxergando que há envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola entre médio, bom e excelente.

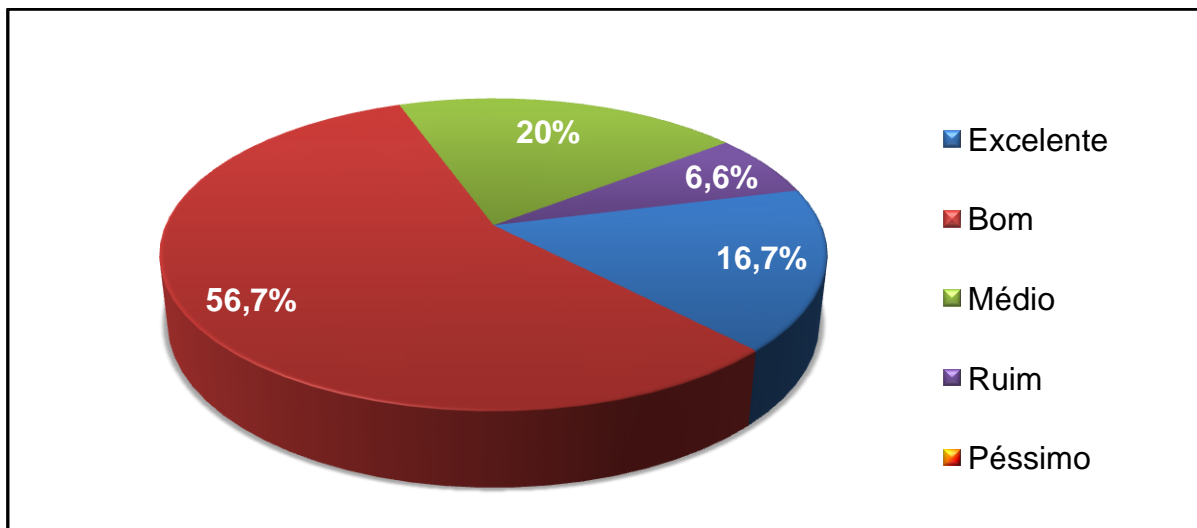
Cury (2002) acredita que a gestão democrática está baseada em um processo decisório participativo e na deliberação pública e que expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e da sociedade como sociedade democrática. No caso da participação da comunidade desta escola, a metade acredita que é mediana, demonstrando que a escola precisa buscar os meios necessários para aumentar o envolvimento nas suas atividades para consolidar a gestão democrática que não existe, é claro, sem a participação efetiva da comunidade na escola. Além disso, os conflitos e interesses pedagógicos podem ser tratados mais adequadamente com a presença da mesma.

Vieira (2008) afirma que “o trabalho de qualquer gestor ou gestora implica sempre conversar e dialogar muito” (p. 25) para evitar que as boas ideias se inviabilizem.

A negociação é outro componente importante desse processo, porque gestão é arena de interesses contraditórios e conflituosos. Nesse sentido, o gestor que não é um líder em sua área de atuação, por certo, enfrenta dificuldades adicionais no desenvolvimento de seu trabalho (VIEIRA, 2008, p. 25).

Na questão dois foi perguntado acerca do envolvimento dos profissionais de educação na gestão da sua escola. O gráfico 2 representa as respostas encontradas.

## GRÁFICO 2 - Envolvimento dos profissionais de educação na gestão da sua escola



Fonte: Pesquisa de Campo

Quanto ao envolvimento dos profissionais de educação na gestão da escola, 16,7% julgam que o envolvimento é excelente, 56,7% acreditam que há um bom envolvimento, 20% acreditam que há um médio envolvimento, já 6,6% pensam haver envolvimento ruim. Nenhum dos respondentes assinalou a opção péssimo envolvimento.

Pode-se afirmar, a partir desses números, que há entrosamento e valorização dos professores por parte da equipe gestora, pois somando a quantidade de respondentes nas opções excelente e bom totalizam 73%.

Vieira (2008) cita o relatório estudo Aprova Brasil para relatar a importância do professor em relação ao projeto pedagógico. O estudo ainda declara que a política pública, a competência e o compromisso do professor são essenciais. Os gestores devem proporcionar um maior envolvimento de todos os profissionais da escola na gestão.

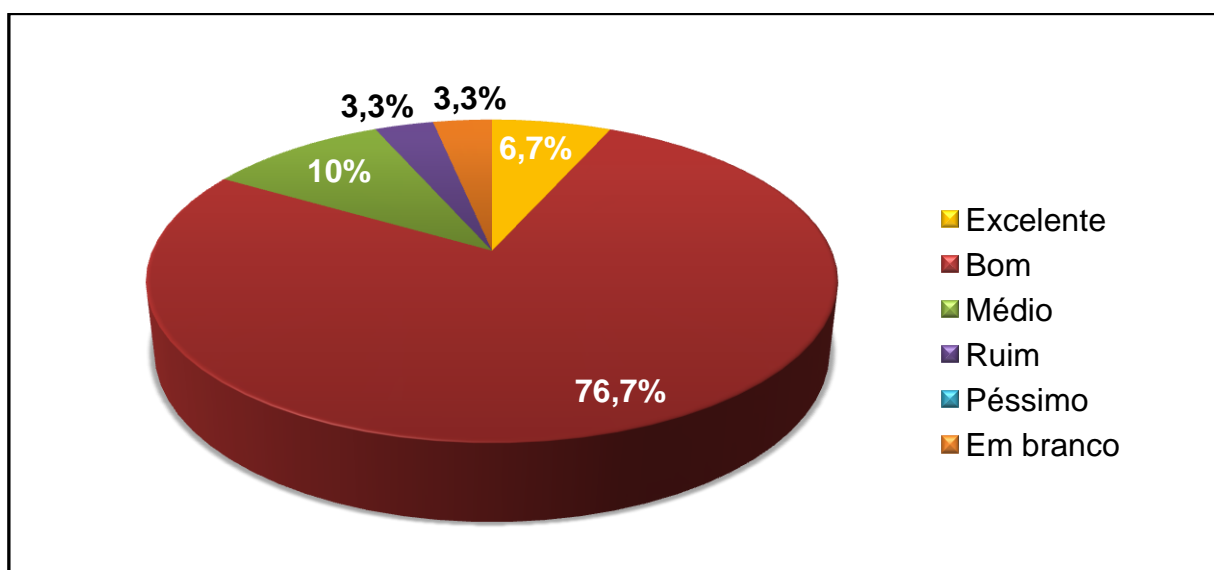
O professor e a professora têm um papel central no processo educativo. Além de sua tarefa específica de coordenar as atividades cotidianas do aprender e da maior convivência e interação com os alunos, é para eles que são dirigidas as expectativas de aprendizagem, de reconhecimento, de afetividade, de superação e de vivências dos alunos. Todo projeto pedagógico depende das condições objetivas que a política pública oferece e da competência, compromisso profissional e consciência ética de todos os profissionais envolvidos. No caso dos professores, esses fatores tornam-se mais cruciais, porque é ele ou ela quem estabelece os

vínculos, orienta as ações e, junto com as crianças e os adolescentes, determina o ritmo do processo de aprendizagem. Não será exagero dizer que o professor é a alma do processo educativo. (MEC/UNICEF, 2006, p. 79).

A partir desse pensamento é possível afirmar que a participação dos professores na gestão da escola implica na prática democrática em todas as ações: planejamento, preparação, execução e avaliação e, portanto, não há como existir gestão democrática sem a participação destes profissionais.

A questão três investigou se os interlocutores da pesquisa consideram o Projeto Político Pedagógico da escola como um instrumento positivo para a prática da gestão democrática. O gráfico 3 representa as respostas encontradas.

**GRÁFICO 3 - Projeto Político Pedagógico da escola como instrumento positivo para a prática da gestão democrática**



Fonte: Pesquisa de Campo

No tocante ao Projeto Político Pedagógico - PPP da escola como instrumento positivo para a prática da gestão democrática, 6,7% o consideram excelente, 76,7%, a maioria absoluta, entende que o Projeto Político Pedagógico é bom, portanto acreditam que é um elemento positivo na ação da gestão democrática, 10% escolheram a opção “médio”, 3,3% dos respondentes consideram o PPP um instrumento ruim, ninguém o considerou como péssimo instrumento para a prática da gestão democrática e 3,3% deixou em branco.

É possível ver com clareza que o Projeto Político Pedagógico da escola é realmente visto como instrumento positivo por 83,4% que disseram ser excelente ou bom, para a prática da gestão democrática.

O planejamento coletivo, citado por Gomes (2000) tem no Projeto Político Pedagógico (PPP) toda a essência da escola: filosofia, projetos, função, missão, ou seja, representa todo o esforço da comunidade escolar na busca pela qualidade de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que haja “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (artigo 14, inciso I). Este é um dos princípios da gestão que deve ser observado para que se torne democrático.

Um PPP construído somente por gestores e professores, por exemplo, sem que pais e alunos sejam consultados pode levar a comunidade escolar a entender que o projeto não os representa. Ao elaborar um projeto pedagógico em conjunto com a comunidade, existe a pretensão de buscar a melhor maneira de oferecer uma educação pública de qualidade que seja de fato formadora de cidadãos comprometidos com a realidade social.

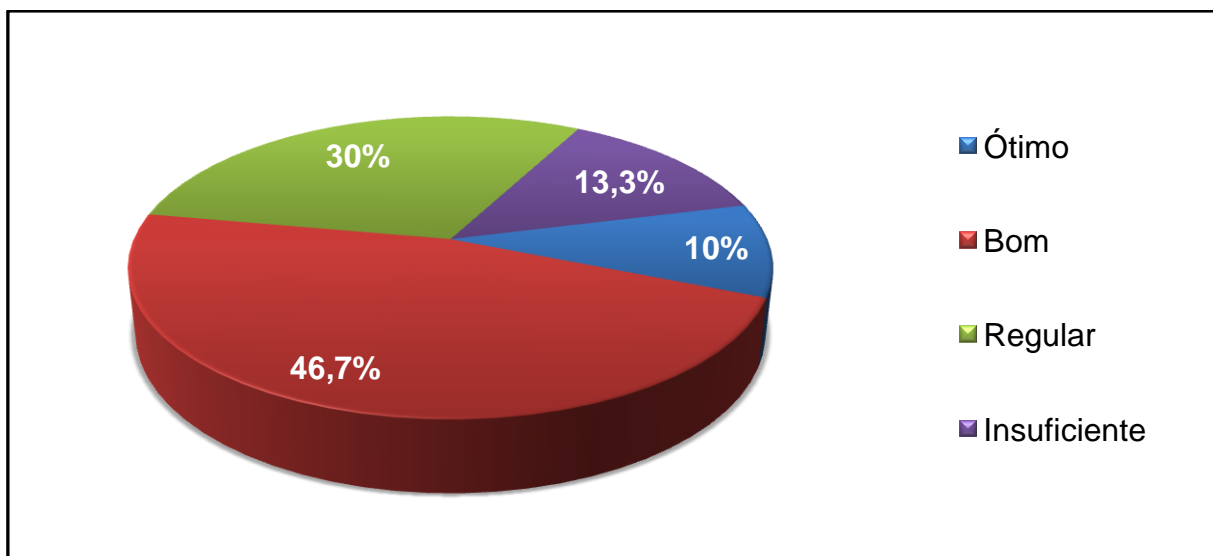
Segundo Veiga (2003) o projeto político-pedagógico dá o direcionamento para a escola; “ele possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas” (p. 192).

A autora apresenta algumas características fundamentais do projeto político-pedagógico, visão que Gomes (2000) também expressa em seus estudos. Uma delas pode ser destacada:

Por ser coletivo e integrador, o projeto, quando elaborado, executado e avaliado, requer o desenvolvimento de um clima de confiança que favoreça o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões que afetam a vida da instituição educativa e de comprometerem-se com a ação (VEIGA, 2003, p. 276).

Na questão quatro foi perguntado como os participantes avaliam o seu conhecimento da Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. O gráfico 4 representa as respostas encontradas.



**GRÁFICO 4 - Conhecimento da Lei nº 4.751/2012**

Fonte: Pesquisa de Campo

Quanto à autoavaliação do conhecimento da Lei nº 4.751/2012, que versa sobre a gestão democrática, 10% dos respondentes acreditam ter ótimo conhecimento, 46,7% acreditam ter bom conhecimento, 30% acreditam ter conhecimento regular, 13,3% julgam que seu conhecimento é insuficiente.

O conhecimento da lei da gestão democrática pode afastar uma visão errada do conceito de diretor como “guardião ou gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais” tal como relata Lück (2000) a respeito da antiga atuação do diretor.

Torna-se imprescindível conhecer a legislação, debatê-la e colocar em prática os princípios pedagógicos que a norteia. Um importante fórum na escola, o Conselho Escolar possui funções importantes assinaladas na Lei nº 4.751/2012, que em seu artigo 24, afirma que:

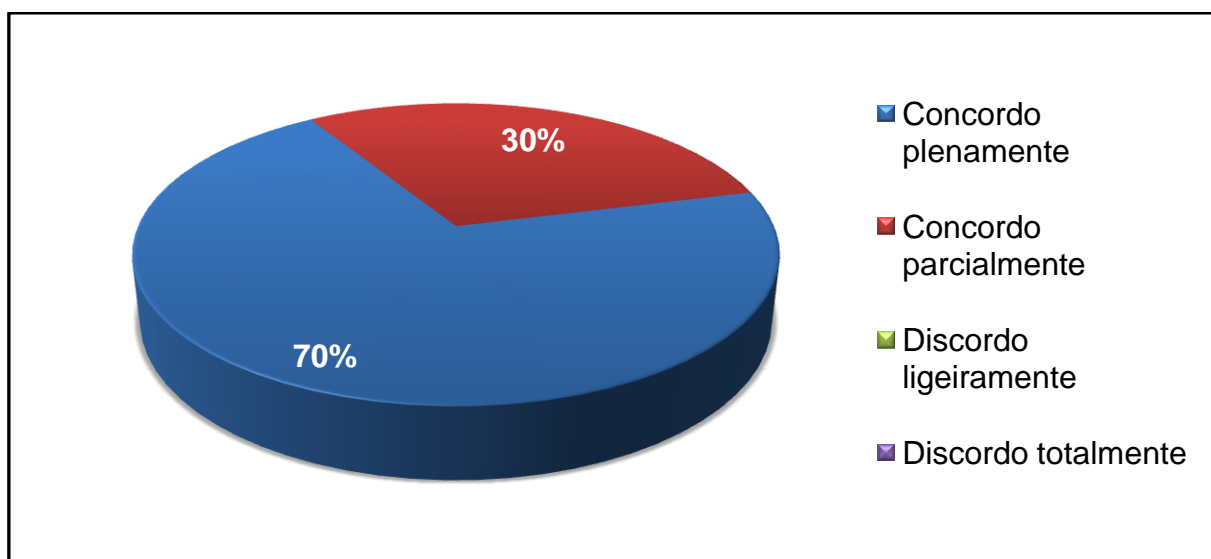
Em cada instituição pública de ensino do Distrito Federal, funcionará um Conselho Escolar, órgão de natureza consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e representativa da comunidade escolar, regulamentado pela SEDF (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 27).

Isto não quer dizer que não se pode questionar a lei, ao contrário, em um clima de democracia sempre há como buscar as mudanças necessárias, mas como realizar questionamentos sem saber do que se trata a lei? E mais ainda, sem saber em que ela se baseia: quais leis formam seu alicerce e que filosofia ou visão política ela contém.

A existência da garantia da participação dos profissionais da educação na construção do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar em conselhos escolares, pressupostos da gestão democrática, expressos na lei, são exemplos da abertura dada as críticas numa perspectiva da busca do modelo ideal de educação.

Na questão cinco foi solicitada a opinião dos participantes sobre a gestão democrática das escolas do Distrito Federal e se necessita de um planejamento mais amplo e debatido. O gráfico 5 representa as respostas encontradas.

**GRÁFICO 5 - O planejamento na perspectiva da gestão democrática**



Fonte: Pesquisa de Campo

Dos respondentes, 21 assinalaram a opção “concordo plenamente” que a gestão democrática das escolas do Distrito Federal necessita de um planejamento mais amplo e debatido, isso quer dizer que são 70% do total. Os demais, 30% dos respondentes assinalaram que concordam parcialmente. Nenhum assinalou as opções “discordo ligeiramente” e “discordo totalmente”.

A gestão democrática tem como característica principal seguir os princípios de democracia e, para tanto, a comunidade escolar precisa ser consultada para formulação da lei. Não se pode conceber lei democrática em que a democracia não esteja envolvida desde sua criação, a exemplo do que diz Cury (2002), gestão

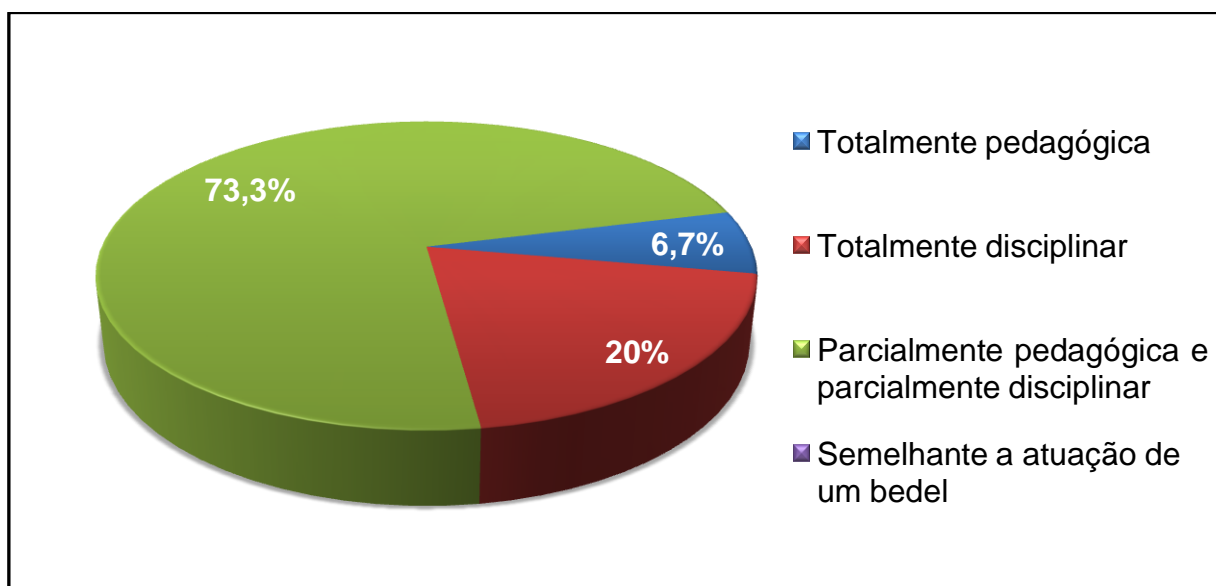
democrática implica em decisão participativa e expressa desejo de transformação dos indivíduos em cidadãos e da sociedade.

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 8).

A afirmação dos respondentes da pesquisa de que a gestão democrática das escolas do Distrito Federal necessita de um planejamento mais amplo e debatido pode ter relação com o sentimento de não pertencimento, como disse Veiga (2003), por não ter acontecido debate com todos os profissionais.

A questão seis questionou acerca da atuação do coordenador pedagógico na escola. O gráfico 6 representa as respostas encontradas.

**GRÁFICO 6 - Atuação do coordenador pedagógico na escola**



Fonte: Pesquisa de Campo

Sobre atuação do(s) coordenador(es) na escola, apenas 6,7% consideram a atuação deste profissional como “totalmente pedagógica”, 20% entendem que a atuação é “totalmente disciplinar”, 73,3%, a grande maioria dos respondentes, entendem que a atuação é “parcialmente pedagógica e parcialmente disciplinar”. Ninguém assinalou a opção “semelhante a atuação de um bedel”.

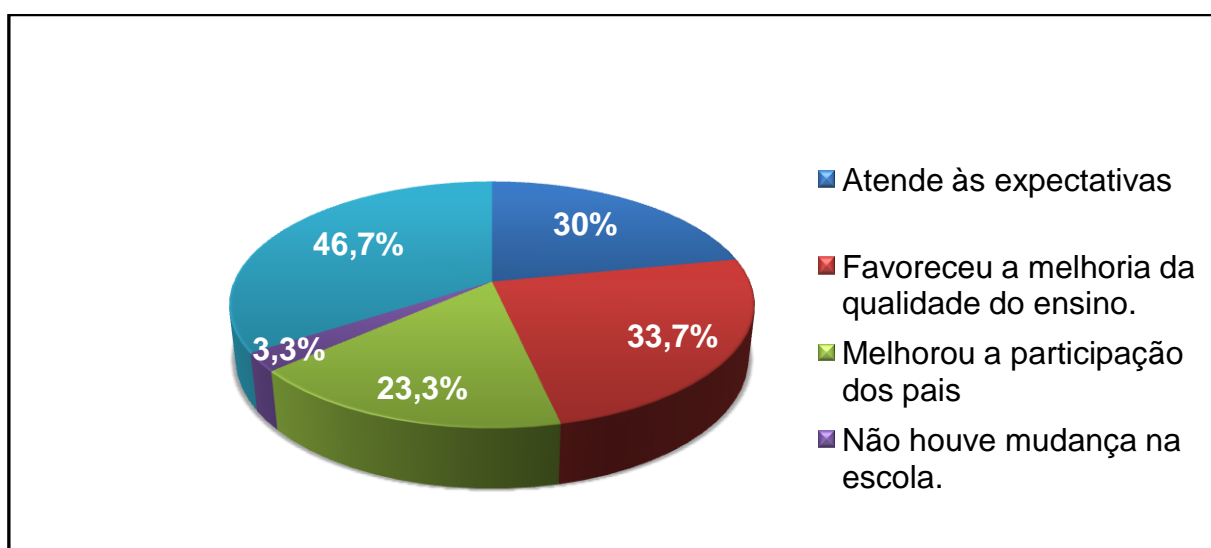
As respostas refletem a realidade vivida pelos coordenadores pedagógicos, contrariando os apontamentos de Piletti (1998, p.125) acerca das atribuições do coordenador pedagógico que relatam ações de acompanhamento aos professores no planejamento, docência e avaliação, fornecimento de subsídios para atualização e aperfeiçoamento, estimulando o exercício da docência e auxiliando na prevenção e na solução de problemas, ou seja, atividades estritamente pedagógicas.

A construção da identidade do coordenador pedagógico, segundo Garrido (2008), esbarra na falta de compromisso verdadeiro com a educação por parte de alguns profissionais que aceitam desempenhar funções completamente distantes da verdadeira ação destes docentes.

Cabe ressaltar que a legislação vigente só faz referencias as ações pedagógicas e as questões disciplinares deveriam, portanto, serem desempenhadas por outros profissionais, quem sabe, alguém com esta atribuição específica.

Na questão sete os participantes foram questionados acerca da relação da gestão democrática na sua escola. Nessa questão eles poderiam marcar até duas alternativas. O gráfico 7 representa as respostas encontradas.

**GRÁFICO 7 - A gestão democrática na escola**



Fonte: Pesquisa de Campo

Em relação à gestão democrática na escola, a opção mais escolhida, com 46,7%, foi o item “precisa ser discutida e modificada”, seguido por “favoreceu a melhoria da qualidade do ensino” com 33,7%. A terceira opção foi “atende às

expectativas” com 30%. Em quarto lugar ficou “melhorou a participação dos pais” com 23,3% e, por último, “não houve mudança na escola” com 10%.

São necessários mais estudos para entender o motivo de acreditarem que a gestão democrática na escola precisa ser mais discutida e melhorada, uma vez que, também, acreditam que a gestão favoreceu a melhoria da qualidade de ensino.

Talvez as respostas representem visões extremas e, talvez, contraditórias acerca da gestão, de todo caso, esta foi a resposta da maioria. Dourado (2006) explica bem a questão da participação na democracia, permite visões diferentes na busca por um sentido ou uma resposta como é o caso do questionário aplicado.

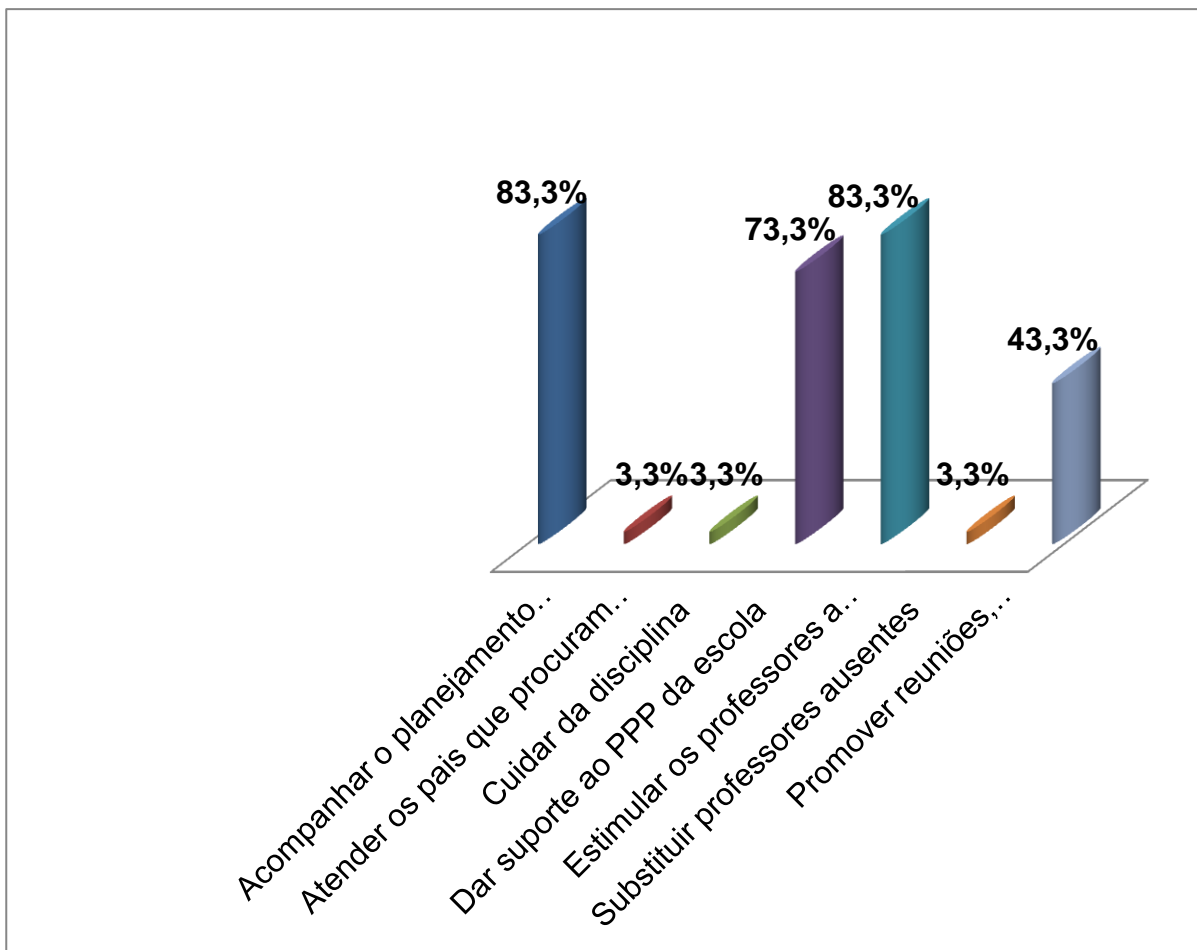
[...] ao contrário de uma participação padronizada, tutelada, ritual, restrita e funcional, o que deve ser buscado é a participação como nova forma de exercício do poder e, por isso, deve ser reaprendida e, se necessário, reinventada. Nesse sentido, participação não se impõe, não se decreta, constrói-se coletiva e diariamente (DOURADO, 2006, p. 61).

Como a resposta escolhida foi o item “precisa ser discutida e modificada”, certamente, há alguma coisa que precisa ser revista para alcançar a escola transformadora a que se refere Paro (2006), para que haja comprometimento de todos os segmentos com o trabalho da escola, compartilhamento de poder e de responsabilidades com todos os segmentos envolvidos na escola. Portanto, faz-se necessário discutir a questão na escola, levando ao conhecimento de todos o que é e o que precisa ser modificado na gestão democrática.

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (PARO, 2006, p. 10)

Na questão oito foi solicitado que os participantes assinalassem três alternativas nas quais estão descritas as ações que consideram mais relevantes para o coordenador pedagógico desempenhar na escola. O gráfico 8 representa as respostas encontradas.

**GRÁFICO 8 - Ações mais relevantes para o coordenador pedagógico desempenhar na escola**



Fonte: Pesquisa de Campo

As ações mais relevantes para o coordenador pedagógico desempenhar na escola que obtiveram maior número de destaques dos respondentes foram “acompanhar o planejamento dos professores” e “estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades”, ambas com 83,3%. A opção “dar suporte ao PPP da escola” totalizou 73,3% dos respondentes. Os números levam ao entendimento de que os profissionais declaram que as ações do coordenador, de fato, devem se limitar a aquelas de cunho pedagógico.

Desta vez os respondentes puderam esclarecer o que pensam sobre a atuação ideal do coordenador pedagógico, ou seja, pedagógica, fato comprovado pela baixa referência aos itens “cuidar da disciplina” e “substituir professores ausentes” em oposição à opção “dar suporte ao PPP da escola”.

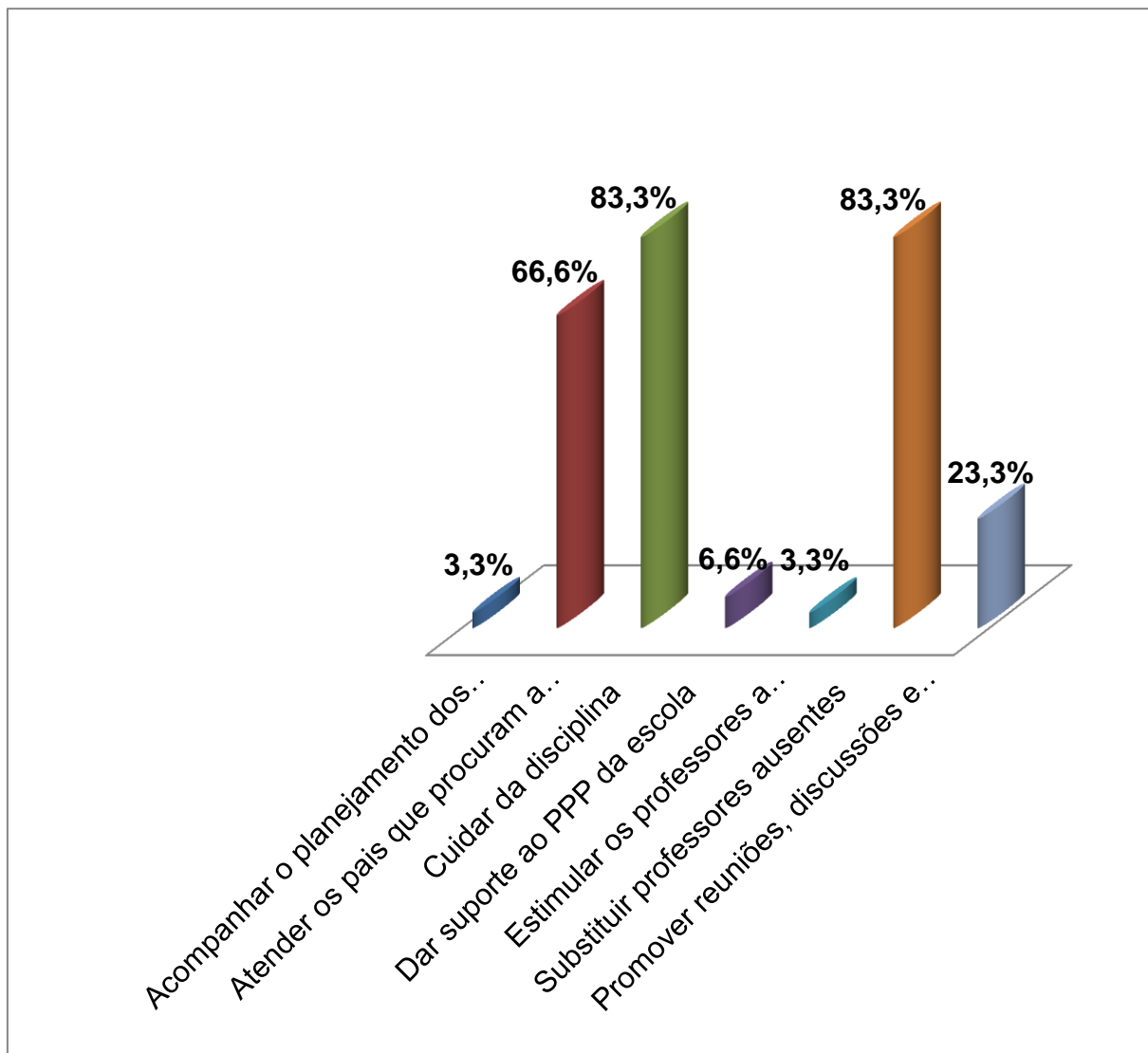
Para existir foco no aluno como lembrou Dourado (2007) ao citar os autores Oliveira, Fonseca e Toschi (2004) é fundamental construir o Projeto Político Pedagógico interferindo nas condições em que se dá processo educativo, em seu contexto sociocultural e nos aspectos organizacionais culminando na aprendizagem.

Em entrevista concedida ao Jornal do Professor sobre o papel do coordenador pedagógico na escola, Vasconcelos (2011) mostra sua visão de coordenador, aquele profissional capaz de atuar na mediação com os professores no acolher, provocar, subsidiar e interagir, que deve ser, também, o fazer do docente em sala de aula:

O horizonte que vislumbro para o coordenador pedagógico é o do intelectual orgânico, qual seja, aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades, desejos) do grupo, organizá-los e devolvê-los como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento. O intelectual orgânico é aquele que tem um projeto assumido conscientemente e, pautado nele, é capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para a mudança e fazer junto o percurso. Em grandes linhas cabe ao coordenador fazer com sua “classe” (os seus professores) a mesma linha de mediação que os professores devem fazer em sala: acolher, provocar, subsidiar e interagir. (VASCONCELOS, 2011, p. 1)

Na questão nove foi solicitado que os interlocutores assinalassem três alternativas nas quais estão descritas as ações que consideram menos relevantes para o coordenador pedagógico desempenhar na escola. O gráfico 9 representa as respostas encontradas.

**GRÁFICO 9 - Ações menos relevantes para o coordenador pedagógico desempenhar na escola**



Fonte: Pesquisa de Campo

Já as ações menos relevantes para o coordenador pedagógico desempenhar na escola que obtiveram maior número de destaques dos respondentes foram “substituir professores ausentes” e “cuidar da disciplina”, ambas com 83,3%. A opção “atender os pais que procuram a escola” totalizou 66,6% dos respondentes. Os números levam ao entendimento de que os profissionais declaram que as ações do coordenador, de fato, devem se limitar as de cunho pedagógico.

É consenso que os alunos não podem ficar sem aulas, mas não é função do coordenador tal tarefa, cabe ao Estado promover a substituição dos ausentes e



garantir o direito à educação. O prejuízo das escolas só tende a aumentar com a descaracterização do trabalho pedagógico do coordenador.

As respostas repudiam as distorções existentes em muitas escolas onde os coordenadores são desviados a outras atividades, as descritas como de menor relevância, cabe, portanto, ressaltar a função do coordenador pedagógico, segundo Almeida (2007):

[...] o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição *sine qua non* para o desempenho de suas atividades, dado que a função primeira é a de articular o grupo de professores para elaborar o projeto político pedagógico da escola. Levar os professores a definir objetivos comuns e a persegui-los em conjunto é tarefa que não será atingida se não houver a constituição de um grupo coeso. (ALMEIDA, 2007, p. 78).

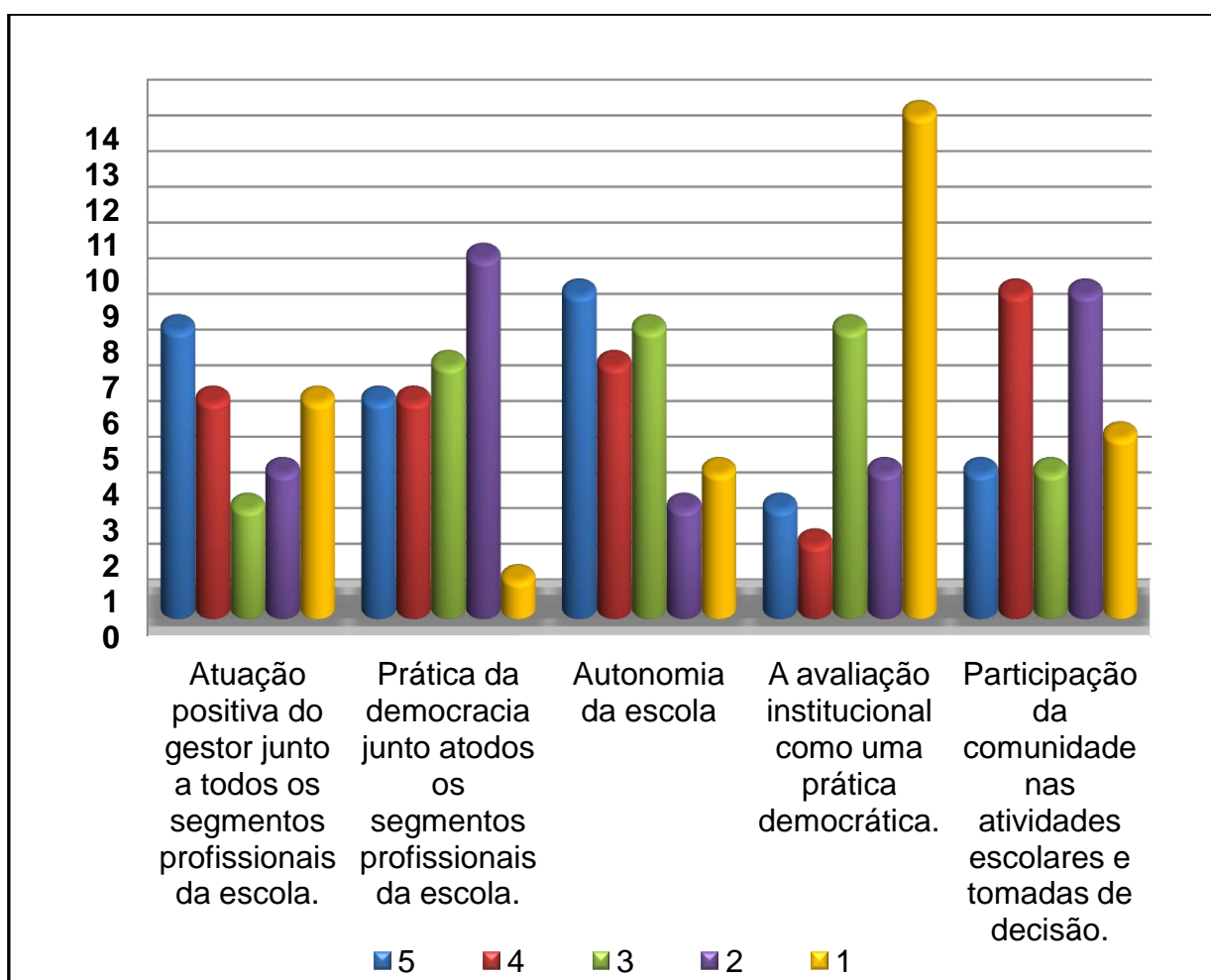
Vasconcelos (2011) elenca as principais atividades desenvolvidas pelo coordenador pedagógico ou as que ele deveria desenvolver: coordenar a elaboração e construção colaborativa do projeto político-pedagógico da escola (PPP); elaborar o plano de ação da coordenação pedagógica; cooperar com os professores na construção e implantação interativa do plano de ensino, planos de unidade e planejamento de aula; acompanhamento dos professores de forma individual, no sentido de cooperação; participação na educação de um modo geral. O autor deixa explícito que outras atividades pedagógicas podem ser necessárias.

Em relação ao atendimento aos pais Almeida (2012) esclarece que são muitas as atribuições desses profissionais definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, envolvem, até mesmo, o atendimento aos pais. Vários autores não mencionem esta tarefa, no entanto como as atividades pedagógicas dizem respeito ao aluno e aos professores, outros autores, como é o caso de Almeida (2012), citam este atendimento aos pais, além disso, não são todas as escolas que dispõem de orientador educacional.

[...] envolvem desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. (ALMEIDA, 2013, p. 761)

Na questão dez foi solicitada a seleção dos itens em relação ao que se considera como fator facilitador da gestão democrática na escola e que fossem numerados de 1 até 5, usando todos os números (considerando 5 para maior relevância e 1 para menor relevância). O gráfico 10 representa as respostas encontradas.

**GRÁFICO 10 - Fatores facilitadores da gestão democrática na escola**



Fonte: Pesquisa de Campo

Nessa questão 26,6% dos respondentes entendem que a autonomia da escola é o item que mais facilita a implantação da gestão democrática (número 5), tendo como número 4 a participação da comunidade nas atividades escolares e tomadas de decisão, com 33,3%. Utilizando o número 3, a avaliação institucional como uma prática democrática, contou com 46,6%. Utilizando o número 4, a prática da democracia junto a todos os segmentos profissionais da escola, contou com

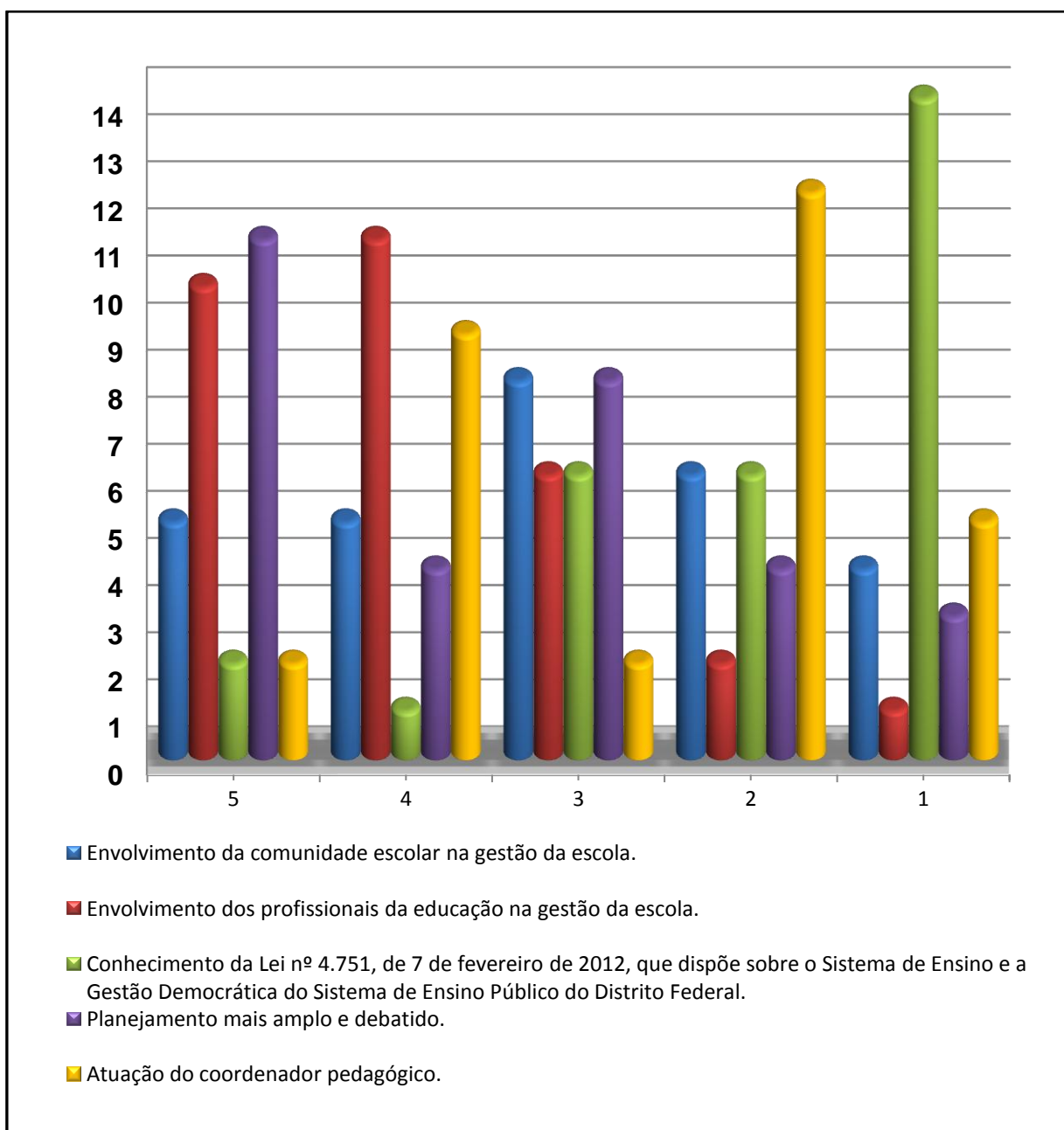
33,3% e como número 1, fator de menor relevância, a avaliação institucional como uma prática democrática, obteve 46,6%, demonstrando que a maioria dos 30 respondentes ignora a avaliação institucional como facilitador da implantação da gestão democrática.

A autonomia da escola foi o item mais escolhido em importância como facilitador à implantação da gestão democrática na escola, no caso, a única política governamental instituída para este fim foi o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF).

O item “atuação positiva do gestor junto a todos os segmentos profissionais da escola” foi marcado como número 5, maior relevância por 8 vezes, ficando com 26,6%, o mesmo percentual do item elencado como maior relevância. Certamente a atuação positiva do gestor é um elemento muito importante na gestão democrática, mas Gomes (2000) afirma que é necessário que cada um exija de si metas claras e estimulantes, para desta forma criar parceiros internos para que seja possível o estabelecimento de alianças externas. Caso não haja a participação ativa de todos de nada adiantará a atuação do gestor, e muito menos, conseguirão ter autonomia na escola.

Na questão onze foi solicitado que os participantes enumerassem os itens relacionados de 1 até 5, em relação ao que consideram como fator preponderante para a qualidade na educação (5 para maior relevância e 1 para menor relevância). O gráfico 11 representa as respostas encontradas.

**GRÁFICO 11 - Fator preponderante para a qualidade na educação**



Fonte: Pesquisa de Campo

O fator considerado preponderante para a qualidade na educação que obteve maior número de apontamentos foi “planejamento mais amplo e debatido” com 36,6%. Em segundo lugar, apontado como relevância 4, aparece “envolvimento dos profissionais da educação na gestão da escola”, também com 36,6%. Em terceiro lugar, como relevância 3, surge “envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola” com 26,6%. Completando a lista com relevância 2 e 1, respectivamente, aparecem “atuação do coordenador pedagógico” e “conhecimento da Lei nº 4.751,

de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal” com 40% e 56,6%.

O item apontado como maior relevância demonstra a importância do trabalho coletivo “a autogestão da escola” mencionando o que diz Tragtenberg (2001) sobre o assunto. Complementando a ideia do planejamento mais amplo e debatido, ainda utilizando as ideias de Tragtenberg (2001): “Sem escola democrática não há regime democrático; portanto a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o homem, o futuro cidadão” (p.45).

O planejamento mais amplo e debatido visando o aluno e sua aprendizagem leva à autogestão, a tomada do poder por quem faz educação e por quem ela serve. Esta é a democratização da gestão possibilitando crescimento e melhoria para a escola e seus agentes, tal como Lück (2006) relatou em seus estudos.

A questão proposta lançou um desafio aos profissionais, que responderam tendo uma visão própria dentro da realidade em que vivem, não houve uma procura por formulação de conceito, apenas um breve levantamento das questões imprescindíveis à qualidade na educação. Vasconcelos (2009) acredita que pensar na qualidade da educação é buscar desafios, estabelecer conceitos, enumerar questões e encontrar caminhos.

Refletir sobre a qualidade da educação é uma tarefa apaixonante, mas extremamente desafiadora dada a relevância e a complexidade envolvida. Implica desde o conceito de qualidade (existiria uma essência da qualidade?) até a questão política (a quem, de fato, interessa um ensino de qualidade?), passando por questões como o grau de percepção da sociedade e dos professores em relação ao problema da baixa qualidade, os vícios - ingênuos ou ideológicos - de culpabilizar (busca de bodes expiatórios) e, sobretudo, os caminhos para se conseguir uma melhor qualidade da educação em nossas instituições de ensino (VASCONCELOS, 2009, p. 1).

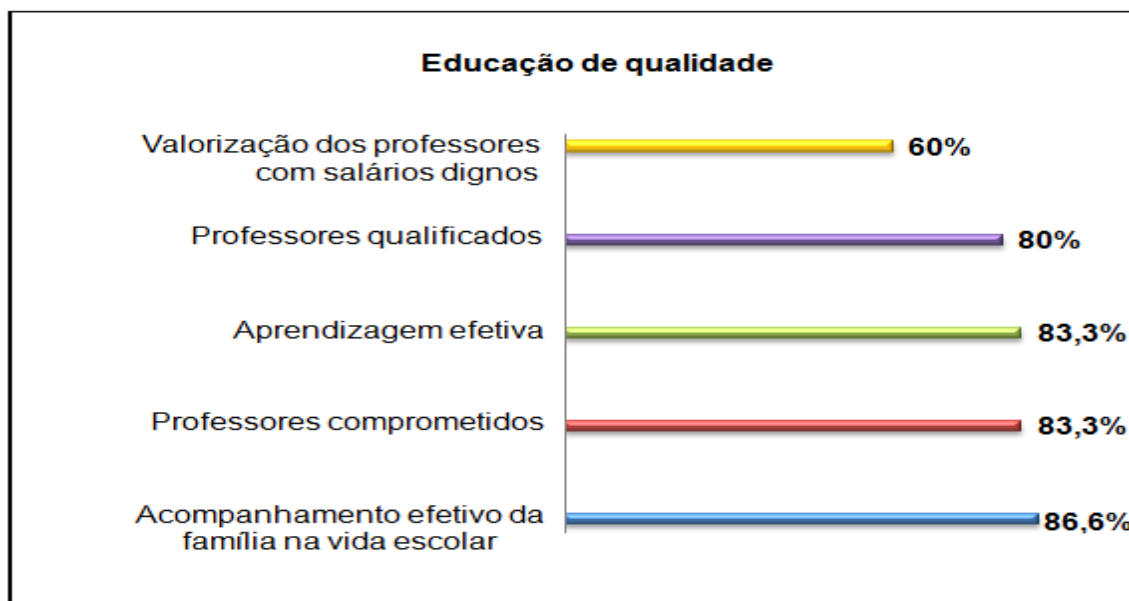
Os fatores considerados como determinantes para haja qualidade na educação são na ordem de preferência dos respondentes:

1. Planejamento mais amplo e debatido.
2. Envolvimento dos profissionais da educação na gestão da escola.
3. Envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola.
4. Atuação do coordenador pedagógico.

5. Conhecimento da Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

Na última questão foi pedido que os participantes escolhessem cinco alternativas, enumeradas em ordem crescente, que retratassem o que consideram como educação de qualidade. O gráfico 12 representa as respostas encontradas.

**GRÁFICO 12 – Educação de qualidade**



Fonte: Pesquisa de Campo

Na questão doze o ponto mais escolhido foi o “acompanhamento efetivo da família na vida escolar”, que obteve 86,6%, isto quer dizer que 26 pessoas de um total de 30, tal resposta mostra-se com bastante expressividade, pois apenas 4 pessoas não assinalaram como número 1. Pode-se, tranquilamente, inferir que este ponto deve fazer parte de todo plano de trabalho dos gestores escolares.

Este acompanhamento não deve ficar limitado à participação nos conselhos escolares, os pais devem realizar acompanhamento diário de seus filhos, participar das reuniões escolares, frequentar atividades que a escola oferecer para que tenha um estreito relacionamento com os professores, coordenadores, orientadores e gestores. Esta proximidade leva ao sucesso escolar das crianças e, a uma consequente educação de qualidade.

Vasconcelos (2009) sinaliza que os professores estão tendo uma visão distorcida da qualidade, ou melhor, da falta de qualidade “se os alunos não estão aprendendo, o problema não é seu, já que sua didática é boa” (p. 9). De acordo com

o autor, as justificativas ideológicas dos docentes para o fracasso do aluno são atribuídas ao próprio aluno e/ou às famílias, isentando sua participação no problema.

A busca de melhores condições objetivas, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática, a avaliação e a formação docente comprometidas com um projeto de emancipação humana são caminhos para a concretização de uma nova qualidade para a educação nacional (VASCONCELOS, 2009, p. 10).

Os pontos “aprendizagem efetiva” e “professores comprometidos” foram pontos lembrados por 83,3% dos participantes, ficando em segundo lugar na retratação de uma educação de qualidade.

Na visão dos respondentes fica clara a existência de um tripé para a concretização de educação de qualidade em nossas escolas: “acompanhamento efetivo da família na vida escolar”, “aprendizagem efetiva” e “professores comprometidos”. Esses elementos, juntos, podem garantir a qualidade nas escolas. Se família e professores executarem seus papéis com o compromisso necessário, a aprendizagem ocorrerá e assim a aprovação virá como resultados das ações em favor dos alunos.

A prática das escolas que fazem diferença deixa muito clara a necessidade de se mudar as estruturas e as pessoas, as pessoas e as estruturas. Esta ideia, aparentemente tão simples, é de difícil assimilação em função da tradição do pensar dicotômico, onde se valoriza um aspecto ou (exclusivo) outro (VASCONCELOS, 2009, p. 8).

Vasconcelos (2009) acredita que a reversão do quadro de fracasso na escola e a conseqüente busca por qualidade necessitam de algumas exigências básicas:

- Externas à escola: formação inicial e continuada, salário/plano de carreira/concurso, condições de trabalho - trabalho coletivo constante, número de alunos, instalações e equipamentos, quadro funcional completo, material didático, família assumir suas responsabilidades na educação dos filhos e valorização social da escola e dos seus profissionais.
- Internas à Escola: revisão das práticas e posturas dos profissionais que atuam na escola.

Portanto, de acordo com as respostas, os profissionais acreditam que para ter educação de qualidade é preciso: Acompanhamento efetivo da família na vida escolar; Professores comprometidos e aprendizagem efetiva; Professores qualificados; Valorização dos professores com salários dignos e Escolas com boa estrutura física.

## RESULTADOS E CONCLUSÕES

Esta pesquisa se propôs a analisar como os princípios da gestão democrática se articulam ao trabalho do coordenador pedagógico visando à promoção de uma educação de qualidade, assim realizou-se estudo de caso de uma escola pública do Guará, Distrito Federal.

A instituição da gestão democrática pela Constituição Brasileira de 1988 e seus princípios destacados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/'996 foram analisados após aplicação de questionários e os resultados em relação ao envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola pesquisada é a mesma contava com um histórico de baixa participação dos pais por ser uma instituição frequentada por alunos de outra cidade não pertencente a comunidade local.

A participação da comunidade melhorou com a gestão escolar que busca diminuir a distância entre a escola e a comunidade a qual os alunos pertencem. Os pais são convidados à escola, pelo menos, em cinco momentos anuais e, quando necessário, são convocados. Além destas oportunidades existem outros encontros como festas, cerimônias de formatura, entrega de diplomas de alunos destaque, encontros com a orientação educacional e reuniões sistemáticas do conselho escolar.

Nessa perspectiva, há clara preocupação em fortalecer a participação na escola mediante a ação coletiva para revelar a sua capacidade de se organizar e produzir um trabalho pedagógico de melhor qualidade, construindo a identidade da escola por força da construção da Proposta Pedagógica e fortalecendo a participação da comunidade escolar por meio da construção do diálogo, interação e de participação nas decisões da escola.

A gestão democrática interfere no envolvimento dos profissionais de educação na gestão da escola proporcionando maior interesse e participação de todos os profissionais de educação na construção de propostas coletivas de práticas educacionais com vistas à aprendizagem.

Uma observação importante é o fato da existência de grande rotatividade dos professores na escola. De um ano para outro a equipe tem renovação de quase metade dos profissionais, o que compromete a sequência do trabalho pedagógico e



faz com que os gestores tenham que convencer os novos professores de que sua linha de trabalho é adequada e que vai ao encontro da aprendizagem.

Na pesquisa os profissionais demonstraram que acreditam que o Projeto Político Pedagógico da escola é o instrumento para a construção da prática da gestão democrática. O documento em questão se apresenta como uma estratégia essencial à gestão democrática, direcionando, de maneira participativa e democrática, os caminhos que a escola deve trilhar.

Não se pode deixar de esclarecer que a comunidade escolar precisa estar envolvida na construção do PPP, pois é de extrema importância incentivar a participação dos pais e alunos. A elaboração de um projeto pedagógico em conjunto com a comunidade aumenta a possibilidade de sucesso na aprendizagem.

Tudo o que se planeja na escola possui vínculo com o Projeto Político-pedagógico ou deveria possuir, porém muito precisa ser melhorado para contribuir para a construção de uma gestão autônoma, pois esta autonomia não se faz apenas com recursos financeiros. É um processo que precisa ser desenvolvido gradualmente, por todos, com vistas ao cumprimento da missão da escola e busca dos padrões de qualidade de ensino esperados.

Na gestão democrática, o gestor deve sempre dialogar com todos os segmentos da escola para que as ideias possam ser viabilizadas por meio da aceitação e da compreensão. O gestor é o líder na escola e a negociação é parte importante e sem esta, o mesmo encontrará dificuldades adicionais em seu trabalho.

Para que haja uma gestão democrática verdadeira todos os sujeitos envolvidos: alunos, professores, pais, direção e demais servidores da escola devem conviver com uma prática diária de democracia, compartilhamento das decisões e dos rumos da instituição. Uma gestão escolar estruturada na prática democrática e baseada na participação da comunidade conseguirá a adesão significativa dos pais na vida escolar de seus filhos.

A equipe gestora precisa se preocupar com propostas e soluções para os problemas existentes, visando uma educação voltada para os princípios éticos, da autonomia, da responsabilidade, do respeito ao bem comum, da participação da comunidade, das ações do coordenador pedagógico evitando desvios em sua prática, da diversidade das manifestações artísticas e culturais na busca da aprendizagem significativa.

Portanto, a gestão democrática da escola pesquisada nasceu como prática democrática e esta realidade foi aprovada pela maioria dos respondentes.

A gestão escolar exige a garantia dos meios para a efetivação de uma Proposta Pedagógica que assuma o desenvolvimento de um currículo que tenha o aluno como centro da aprendizagem, cujo foco é a qualidade, a autonomia e a prática pedagógica diversificada. Pelos dados obtidos, talvez seja insuficiente ou prematuro afirmar que a escola já alcançou esses objetivos, mas há um clima de confiança nas ações de todos os profissionais, pois são pessoas com tempos expressivos de atuação no estabelecimento e na própria Secretaria de Educação.

Tem-se claro que a qualidade da educação depende também da contribuição dos pais. Essa contribuição implica participação na construção, execução e acompanhamento da proposta pedagógica da escola de maneira estritamente voluntária.

A falta de um documento norteador das funções do coordenador pedagógico no âmbito da educação brasileira leva as distorções e desvios, ficando ao critério das secretarias de educação dos estados e municípios disciplinar esta questão.

Nas escolas públicas do DF o Regimento Escolar deixa claro que cabe a coordenação pedagógica, consequentemente ao coordenador pedagógico, o planejamento, a orientação e o acompanhamento das atividades didático-pedagógicas, além do suporte à Proposta Pedagógica. Ainda assim, distorções e desvios como a substituição de professores ausentes pelo coordenador ocorrem em muitas escolas públicas. Talvez seja preciso que as funções sejam mais claras, não deixando margem para interpretações equivocadas.

Algumas direções escolares preferem ter um bedel a ter alguém realmente empenhado na coordenação. Este quadro só pode mudar se o grupo de professores e o próprio coordenador enxergarem a função com coerência e responsabilidade e forcingem tal mudança, essa reação é possível de ser realizada pela escola por se tratar de um ambiente democrático.

É comum nas escolas a rotina interferindo na não realização de um planejamento efetivo comprometendo as ações pedagógicas. A indisciplina dos alunos e a falta de professores por atestado médico e aposentadoria são apenas alguns dos problemas que as escolas enfrentam diariamente. A escola perde nesta falta de estrutura para superar os imprevistos.

O coordenador pedagógico deve se apoderar do conceito de ser agente de transformação em sua prática diária por meio de um trabalho lado ao lado com os professores e direção, devendo assumir o papel de motivador e articulador de ações. Para isso, a equipe gestora deve entender as obrigações do coordenador e criar meios para que execute suas ações evitando que haja desvios na prática pedagógica do coordenador.

É possível fazer uma intervenção de qualidade no pedagógico da escola emergindo do trabalho coletivo, que ainda é a melhor forma de fazer com que todos demonstrem comprometimento e envolvimento no ensino e aprendizagem.

Portanto, o fazer pedagógico por meio de uma ação atenta e responsável do coordenador pedagógico e uma gestão democrática comprometida pode contribuir muito para o sucesso da instituição.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. *O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas*. Cad. Pesqui. [online]. 2012, vol.42, n.147, pp. 754-771. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>> Acesso em: 04 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

BRASIL, DISTRITO FEDERAL. Lei n. 4.751, de 07 de fevereiro de 2012 - Gestão Democrática. *DODF*, Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Caderno 5 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Elaboração Ignez Pinto Navarro... [et al.]. Brasília: MEC, SEB, 2004.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. *Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 19 de set. 2012.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil. 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 19 de set. 2012.

CURY, C. R. Jamil. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor*. Brasília, Ministério da Educação, 2006. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>>. Acesso em: 19 de set. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Gestão da educação escolar*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo, Cortez, 2001.

GARRIDO, Elsa. *Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador*. In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GOMES, Carmenísia Jacobina Aires. *Planejamento e gestão escolar*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. <<http://www.fe.unb.br/graduacao/online/modulos-ped-ead-acre/modulo-6/planejamento-e-gestao-escolar>>. Acesso em: 19 de set. 2012.

LIMA, Elvira Souza. *Currículo, cultura e conhecimento*. São Paulo, Editora Sobradinho107, 2005.

LÜCK, Heloísa. *A gestão Participativa na Escola*. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_, Heloísa. *Gestão escolar e formação de gestores*. Em Aberto / v. 1, n. 1, (nov. 1981). Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2000.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil*. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, n.º 75, Agosto/2001, Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a07.pdf>>. Acesso em: 16 de out. 2012.

PARO, Victor Henrique, *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. R. bras. Est. pedag.. Brasília, v.77. n.186, p. 376-395, maio/ago. 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/289/291>>. Acesso em: 16 de out. 2012.

\_\_\_\_\_, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006 .

\_\_\_\_\_, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. *Questões sobre a organização do trabalho na escola. Ideias*. São Paulo, v.16, p. 78-83, 1993. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p078-083\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf)>, Acesso em: 19 de set. 2012.

SILVA, Márcia Cristina da. *Quando o diretor se torna um gestor*. Foco educativo. Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/quando-diretor-se-torna-gestor-423962.shtml>>. Acesso em: 12 de nov. 2012.

SILVA. Nilson Robson Guedes. *O diretor de escola e a gestão democrática: a influência dos meios de acesso ao cargo de dirigente escolar*. Revista de Educação v. 10, n. 10 (2007). Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/224/222>>. Acesso em 26 de out. 2012.

TRAGTENBERG, Mauricio. *Relações de poder na escola*. In Revista Espaço Acadêmico, Ano I, nº 7, dezembro de 2001. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/007/07trag\\_escola.htm](http://www.espacoacademico.com.br/007/07trag_escola.htm)>. Acesso em: 19 de set. 2012.

VASCONCELOS, Celso. *O Desafio da Qualidade da Educação*. Disponível em: <[http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/CSV-Desafio\\_da\\_Qualidade.pdf](http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/CSV-Desafio_da_Qualidade.pdf)>. Acesso em 29 de mar. 2013.

VASCONCELOS, Celso. *O coordenador pedagógico na escola*. Jornal do professor, edição 50. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1531>>. Acesso em 31 de mar. 2013.

VEIGA. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno CEDES, vol. 23 n 61, Campinas, Dec. 2003.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva In: VEIGA, I. P. A. (org). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação Básica: política e gestão da escola*. Brasília: Líber livro, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2006.

## APÊNDICE 1 – Questionário, instrumento de pesquisa

Escola de Gestores

Universidade de Brasília - UnB

Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica

Prezado Educador,

O presente questionário é parte integrante de uma pesquisa na área de Especialização em Coordenação Pedagógica que tem como objetivo analisar como os princípios da gestão democrática se articulam ao trabalho do coordenador pedagógico visando à promoção de uma educação de qualidade.

As questões visam buscar as respostas necessárias à conclusão do estudo.

Obrigado pela participação!

Wandilson José de Oliveira Moraes

Contatos: dilmoraes@yahoo.com.br e 84659501

### Dados Gerais do Respondente

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2013

Idade: \_\_\_\_ anos

Sexo: \_\_\_\_\_

Função Atual: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_

Pós-graduação (especificar): \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na SEDF: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço nesta escola: \_\_\_\_\_

De acordo com o enunciado, marque as alternativas que melhor traduzem sua opinião ou a realidade da sua escola.

Nas questões de 1 a 7, marque apenas uma alternativa:

1) O envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola é:

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Médio
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

2) Como você considera o envolvimento dos profissionais de educação na gestão da sua escola:

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Médio
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

3) Como você considera o Projeto Político Pedagógico de sua escola um instrumento positivo para a prática da gestão democrática:

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Médio
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

4) Como você avalia o seu conhecimento da Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal?

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Insuficiente

5) Em sua opinião, a gestão democrática das escolas do Distrito Federal necessita de um planejamento mais amplo e debatido?

- ☐ Concordo plenamente.
- ☐ Concordo parcialmente.
- ☐ Discordo ligeiramente.
- ☐ Discordo totalmente.

6) A atuação do(s) coordenador(es) de sua escola é:

- ☐ Totalmente pedagógica.
- ☐ Totalmente disciplinar.
- ☐ Parcialmente pedagógica e parcialmente disciplinar.
- ☐ Semelhante a atuação de um bedel.

7) Em relação a gestão democrática na sua escola, assinale até duas alternativas:

- ☐ Atende às expectativas.
- ☐ Favoreceu a melhoria da qualidade do ensino.
- ☐ Melhorou a participação dos pais.
- ☐ Não houve mudança na escola.
- ☐ Precisa ser discutida e modificada.

8) Assinale três alternativas nas quais estão descritas as ações que você considera mais relevantes para o coordenador pedagógico desempenhar na escola:

- ☐ Acompanhar o planejamento dos professores.
- ☐ Atender os pais que procuram a escola.
- ☐ Cuidar da disciplina.
- ☐ Dar suporte ao PPP da escola.
- ☐ Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades.
- ☐ Substituir professores ausentes.
- ☐ Promover reuniões, discussões e debates com a comunidade escolar.



9) Assinale três alternativas nas quais estão descritas as ações que você considera menos relevantes para o coordenador pedagógico desempenhar na escola:

- ☐ Acompanhar o planejamento dos professores.
- ☐ Atender os pais que procuram a escola.
- ☐ Cuidar da disciplina.
- ☐ Dar suporte ao PPP da escola.
- ☐ Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades.
- ☐ Substituir professores ausentes.
- ☐ Promover reuniões, discussões e debates com a comunidade escolar.

10) De acordo com os itens selecionados abaixo numere de 1 até 5, usando todos os números (considere 5 para maior relevância e 1 para menor relevância). O que você considera como fator facilitador da gestão democrática na sua escola?

- ☐ Atuação positiva do gestor junto a todos os segmentos profissionais da escola.
- ☐ Prática da democracia junto todos os segmentos profissionais da escola.
- ☐ Autonomia da escola.
- ☐ A avaliação institucional como uma prática democrática.
- ☐ Participação da comunidade nas atividades escolares e tomadas de decisão.

11) Enumere os itens abaixo de 1 até 5, em relação ao que você considera como fator preponderante para a qualidade na educação (considere 5 para maior relevância e 1 para menor relevância).

- ☐ Envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola.
- ☐ Envolvimento dos profissionais da educação na gestão da escola.
- ☐ Conhecimento da Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.
- ☐ Planejamento mais amplo e debatido.
- ☐ Atuação do coordenador pedagógico.

12) Escolha cinco alternativas que retratem o que você considera como educação de qualidade (enumere-as em ordem crescente):

- ☐ Aprovação de 100% dos alunos.
- ☐ Aprovação de, pelo menos, 50% dos alunos.
- ☐ Aprendizagem efetiva.
- ☐ Vagas garantidas para todos os alunos.
- ☐ Professores comprometidos.
- ☐ Professores qualificados.
- ☐ Valorização dos professores com salários dignos.
- ☐ Acompanhamento efetivo da família na vida escolar.
- ☐ Escolas com boa estrutura física.
- ☐ Atuação positiva do coordenador pedagógico.

Caso deseje completar suas opiniões com alguma informação, sinta-se a vontade:

---

---

## APÊNDICE 2 – Tabelas auxiliares dos gráficos

Tabela 1 – Envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola

<b>Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Excelente	2	6,6%
Bom	4	13,3%
Médio	15	50%
Ruim	8	26,7%
Péssimo	1	3,4%
Total	30	100%

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 2 – Envolvimento dos profissionais de educação na gestão da sua escola

<b>Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Excelente	5	16,7%
Bom	17	56,7%
Médio	6	20%
Ruim	2	6,6%
Péssimo	0	0%
Total	30	100%

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 3 – Projeto Político Pedagógico da escola como instrumento positivo para a prática da gestão democrática

<b>Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Excelente	2	6,7%
Bom	23	76,7%
Médio	3	10%
Ruim	1	3,3%
Péssimo	0	0%
Em branco	1	3,3%
Total	30	100%

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 4 – Conhecimento da Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática

<b>Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Ótimo	3	10%
Bom	14	46,7%
Regular	9	30%
Insuficiente	4	13,3%
Total	30	100%

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 5 – Necessidade de um planejamento mais amplo e debatido na gestão democrática das escolas do Distrito Federal

<b>Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Concordo plenamente.	21	70%
Concordo parcialmente.	9	30%
Discordo ligeiramente	0	0%
Discordo totalmente.	0	0%
Total	30	100%

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 6 – Atuação do(s) coordenador(es) de sua escola

<b>Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Totalmente pedagógica	2	6,7%
Totalmente disciplinar	6	20%
Parcialmente pedagógica e parcialmente disciplinar	22	73,3%
Semelhante a atuação de um bedel	0	0%
Total	30	100%

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 7 – A gestão democrática na escola

<b>Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem do item escolhido</b>
Atende às expectativas.	9	30%
Favoreceu a melhoria da qualidade do ensino.	11	33,7%
Melhorou a participação dos pais.	8	23,3%
Não houve mudança na escola.	3	3,3%
Precisa ser discutida e modificada.	14	46,7%

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 8 – Ações mais relevantes para o coordenador pedagógico desempenhar na escola

<b>Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem item escolhido</b>
Acompanhar o planejamento dos professores	25	83,3%
Atender os pais que procuram a escola	1	3,3%
Cuidar da disciplina	1	3,3%
Dar suporte ao PPP da escola	22	73,3%
Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades	25	83,3%
Substituir professores ausentes	1	3,3%
Promover reuniões, discussões e debates com a comunidade escolar	13	43,3%

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 9 – Ações menos relevantes para o coordenador pedagógico desempenhar na escola

<b>Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem item escolhido</b>
Acompanhar o planejamento dos professores	1	3,3%
Atender os pais que procuram a escola	20	66,6%
Cuidar da disciplina	25	83,3%
Dar suporte ao PPP da escola	2	6,6%
Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades	1	3,3%
Substituir professores ausentes	25	83,3%
Promover reuniões, discussões e debates com a comunidade escolar.	7	23,3%

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 10 – Fator facilitador da gestão democrática na escola

Variáveis	Relevância 5 = maior relevância 1 = menor relevância					Porcentagem maior relevância
	5	4	3	2	1	
	Número de indicações					
Atuação positiva do gestor junto a todos os segmentos profissionais da escola.	8	6	3	4	6	26,6%
Prática da democracia junto a todos os segmentos profissionais da escola.	6	6	7	10	1	33,3%
Autonomia da escola.	9	7	8	3	4	26,6%
A avaliação institucional como uma prática democrática.	3	2	8	4	14	46,6%
Participação da comunidade nas atividades escolares e tomadas de decisão.	4	9	4	9	5	33,3%
Total	30	30	30	30	30	

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 11 – Fator preponderante para a qualidade na educação

Variáveis	Relevância 5 = maior relevância 1 = menor relevância					Porcentagem maior relevância
	5	4	3	2	1	
	Número de indicações					
Envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola.	5	5	8	6	4	26,6%
Envolvimento dos profissionais da educação na gestão da escola.	10	11	6	2	1	36,6%
Conhecimento da Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.	2	1	6	6	17	56,6%
Planejamento mais amplo e debatido.	11	4	8	4	3	36,6%
Atuação do coordenador pedagógico.	2	9	2	12	5	40%
Total	30	30	30	30	30	

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 12 - Alternativas que retratam a educação de qualidade

Variáveis	1	2	3	4	5	Porcentagem maior relevância
Aprovação de 100% dos alunos.	---	---	---	---	---	---
Aprovação de, pelo menos, 50% dos alunos.	---	---	---	---	---	---
Aprendizagem efetiva.	---	25	---	---	---	83,3%
Vagas garantidas para todos os alunos.	---	---	---	---	---	6,6%
Professores comprometidos.		25				83,3%
Professores qualificados.			24			80%
Valorização dos professores com salários dignos.				18		60%
Acompanhamento efetivo da família na vida escolar.	26					86,6%
Escolas com boa estrutura física.					16	53,3%
Atuação positiva do coordenador pedagógico.	---	---	---	---	---	---

Fonte: Pesquisa de Campo